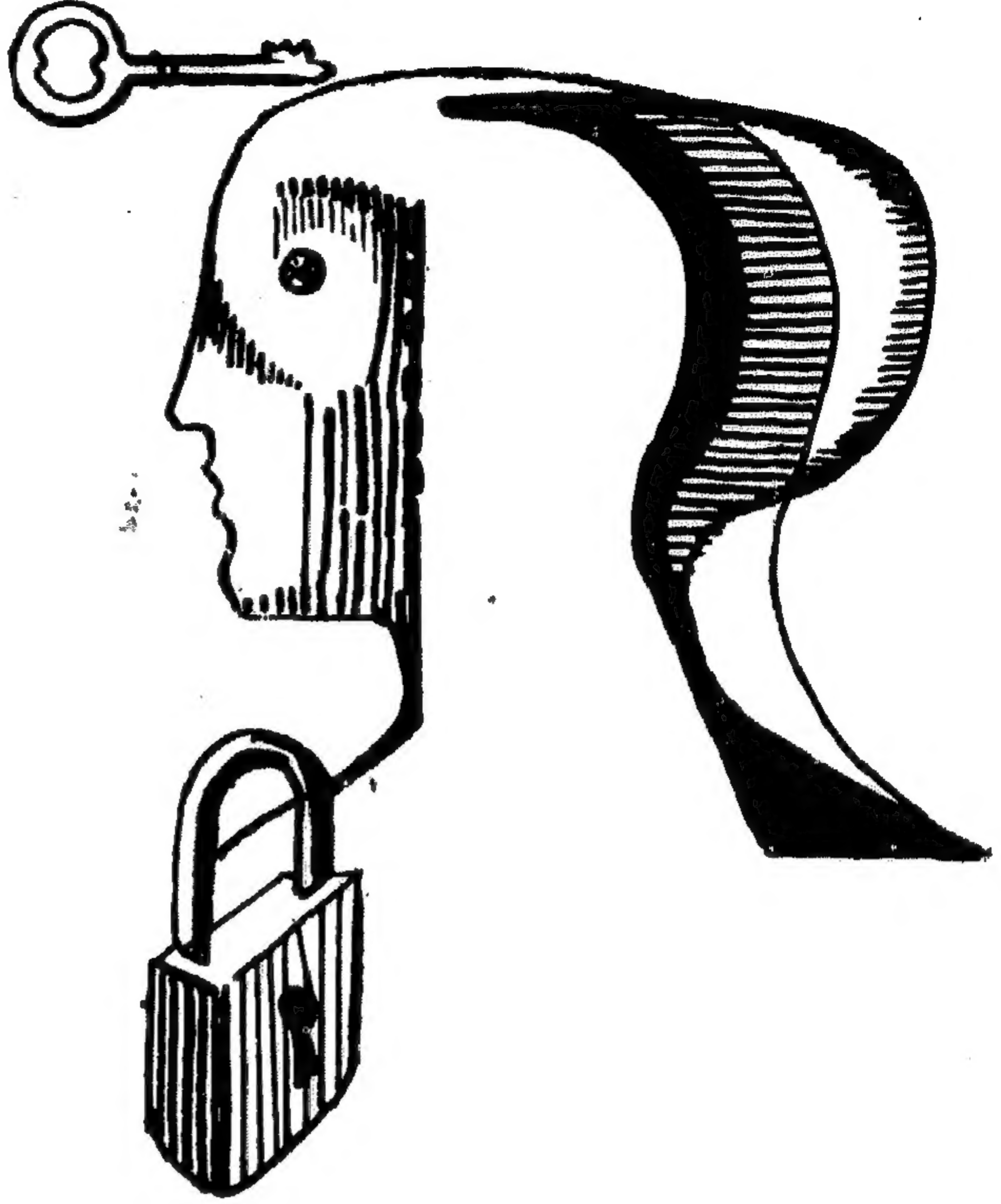


ادموند كنج



التربية المقارنة

منطلقات نظريّة ودراسات تطبيقية

ترجمة الدكتور

مليكة أبيض

الدراسات النفسية

٣٠



الأشرف الفتي، زهير الحكيمو

التربية المقارنة

الدراسات النفسية

« عندما ندرس أنظمة التربية الأجنبية علينا ألا ننسى أن ما يوجد خارج المدارس قد يهم بدرجة أكبر مما يقع داخلها ، وهو يتحكم فيما يوجد داخل المدارس ويفسره ... »

إن القيمة العملية لدراسة سير أنظمة التربية الأجنبية بروح منصفة ودقة علمية تتمثل في أنها تزيد من كفاءتنا في دراسة نظامنا الخاص وفهمه » .

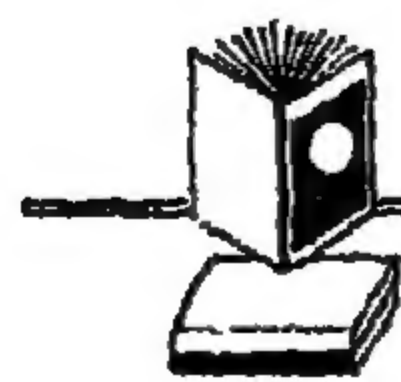
مايكل سادلر ، ١٩٠٠

ادموند كنج

التربية المقارنة

منطلقات نظريّة ودراسات تطبيقية

ترجمة الكتورة
ملكّة أبيض



منشورات وزارة الثقافة

في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٨٩

العنوان الأصلي للكتاب

Other schools and ours

Comparative studies for to day

by : Edmund King

fifth Edition

Holt, Rinehart and Winston

London. New York. Sydney. Toronto

التربية المقارنة = OLHER SCHOOLS AND OURS :
منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية / تأليف ادmond كينج
ترجمة ملكة أبيض .. ط ١ .. د مشق : وزارة الثقافة
١٩٨٨ - ٦٦٤ ص. ٢٥ سم - (الدراسات النفسية
٣٠) .

بآخره فهرس مصطلحات .
١- ٣٧٠ ر ١٩ ك ن غ ت ٢- العنوان ٣- كينج
٤- أبيض ٥- السلسلة
مكتبة الأسد

الايدياع القانوني : ع - ١٩٨٨/٢/٨٤

مقدمة المترجمة

يعكف المسؤولون عن التربية في جميع بلدان العالم على مواجهة مشكلات جديدة حادة ، مشتركة في بعض الجوانب ومختلفة في بعضها الآخر ، مما يجعل من نظم التربية مسرحا لتغيرات عميقة واسعة في جميع بلدان العالم ايضا .

لقد شهدت العقود الاربعة الاخيرة في الواقع تطورا كبيرا - بل وتحولا جذريا - في اهداف انظمة التربية وبنائها تحت ضغط التقدم العلمي - التقني ، الذي غدا مقصودا مصمما على الاصعدة المحلية والقومية والدولية ، يفرض على بلدان العالم مجاراته حين وضع الخطط والمناهج في جميع انواع التعليم ومراحله . لذلك كان المعنيون بالتربية بحاجة الى تجاوز الافق المحلي والاطلاع على الظروف والاتجاهات العالمية ، وعلى ما تتركه من اصداء في الانظمة التربوية . والتربية المقارنة من اكثر العلوم تلبية لهذه الحاجة عن طريق امداد الاشخاص الذين يريدون ادراك الوضع الحالي للتربية بالمواد الاولية من لوائح ومقارنات ونظرات تقود الملاحظة وتعمق الفهم في امور التربية وتساعد على اصلاحها بصورة مستمرة . الا ان هذا العلم يعاني من صعوبات كثيرة تجعل التأليف فيه محدودا نسبيا ، نظرا لاتساع ميدان التربية وسرعة تطوره مما يؤدي غالبا الى ضيق المعلومات التي يضمها - على سعتها ، وسرعة تقادمها - على حداثتها . غير ان فوائده الجزيلة تشكل حافزا قويا للتغلب على هذه الصعوبات عن طريق زيادة العناية بالتوثيق التربوي واعتماد التقنيات الحديثة في تبادل المعلومات .

من هذا المنطلق رحلت أبحث عن معلومات أوسع أفقا وأحدث عهدا حالما انجزت كتابي « التربية المقارنة » ودفعته للطباعة* . ولفت انتباهي كتاب آدموند كنغ : مدارسنا ومدارس الآخرين* . فقد كان هذا الكتاب يتميز بجمعه بين إطار نظري ناصح « دينامي » ومعلومات وفيرة متجددة أدرجت ضمن دراسات حالات أو مناطق ، وجمعت وحللت بالاستناد إلى هذا الإطار . وتعود أهمية هذا الإطار النظري إلى الحاجة على التوفيق بين الموضوعية العلمية المطلوبة ، وفهم النظرة الذاتية للإنسان الذين يشكلون الحالات المدروسة ، « النظرة من الداخل » كما يسميها الكتاب . كما تعود أهمية دراسات الحالات إلى أنها جمعت بين غنى التجارب التربوية التي تركزت عليها ، ومعرفة الكاتب الوثيقة بها .

يشتمل الكتاب على أقسام أربعة :

يضم القسم الأول فصلا واحدا (الفصل الأول من الكتاب) وهو يشكل لمحة بانورامية أجمالية لسياق التربية المتغير ، تكشف عن التفاعل القائم منذ منتصف هذا القرن بين التطورات العلمية - التقنية من جهة ، والميدان التربوي من جهة أخرى . ويتساءل الكاتب في نهايته عن المهمة الحقيقية للتربية المقارنة في هذه الفترة : هل تتمثل هذه المهمة في التنبؤ بما سيحدث في المستقبل بحيث تضع أمام المسؤولين عن صنع السياسة صورة محددة يتقيدون بها في عملهم ؟ أم أنها تقتصر على التحليل المقارن الذي ينبه إلى الاحتمالات والبدائل الممكنة ، ويترك لهم اتخاذ قراراتهم في ضوءها ؟ ويختار الكاتب الوظيفة الثانية .

أما القسم الثاني فهو يتألف من فصلين : الثاني والثالث من الكتاب .

* د. ملكة أبيض ، التربية المقارنة ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ .

* الطبعة التي أترجمها من هذا الكتاب صدرت عام ١٩٧٩ . إلا أن المصادر التي يستعين بها المؤلف لا تتوافر لدينا حاليا .

يدور الفصل الثاني حول الالتزام الجديد للتربية المقارنة ، التي لم تكن في الماضي سوى مقرر يدرس في معاهد المعلمين وكليات التربية ، ولم يكن جمهورها يتجاوز بعض المعلمين في هذه المؤسسات وطلابهم .
وها هي اليوم تحتل مكانة مرموقة ضمن البحوث الرامية الى تطوير التربية ، والندوات التي تجمع خبراء من ميادين مختلفة للتعاون على ترشيد القرارات المتصلة بالسياسة التربوية . ان جمهورها القديم لم يزل معها ، الا ان مجالها اتسع لجمهور اوسع يضم الباحثين والخبراء من المربين والمتخصصين في العلوم الانسانية الاخرى كالسياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم . وهي ما تزال تحتفظ بوظيفتين اثنتين وهما :

- تقديم المعلومات حول التربية في سياقات بديلة متنوعة .
- المساعدة في تحليل الظواهر والاتجاهات والمشكلات التربوية .
- الا انها التزمت حديثا بوظيفة ثالثة اضافية وهي :

- ارشاد القرارات والنمو التربوي ، مع تحسين التعرف على الآثار المتبادلة بين مجال التربية من جهة والمجالات الاجتماعية - الاقتصادية - السياسية من جهة اخرى .

ويقف وراء هذا الالتزام بالدرجة الاولى الشعور بتخلف التربية عامة عن مواكبة التقدم العلمي - التقني المعاصر مما يؤدي الى مفارقة تثير الخيبة لدى الافراد والاضطراب في المجتمع . وبهذه المناسبة يربط الكاتب بين ثلاث مراحل للتنظيم التقني والاجتماعي ، وثلاثة اساليب تربوية متميزة على النحو التالي :

المرحلة قبل الصناعية ، ويقابلها نظام شكلي يعد ابناء الطبقة العليا من ملاك الارض واصحاب المهن الراقية لتسلم مراكز المسؤولية . والتعليم في هذه المرحلة لا يرتبط اطلاقا بالحياة العملية فهو كما تقول

العبارة المتداولة : « كل ما يبقى بعد ان يكون المرء قد نسي كل ما تعلمه في المدرسة » .

والمرحلة الصناعية - التجارية - التقنية ، ويقابلها تعليم يعكس جو الطبقة المتوسطة المدينية او البرجوازية الصاعدة . والمدرسة النموذجية لهذا الاسلوب هي « مدرسة المصنع » او « التدريب » .

والمرحلة بعد الصناعية ، التي تتميز باتساع مهن الخدمات ، وتنتقل الى قيام « مجتمع تواصلات والى احياء الانسانية الشاملة والحضارة التي يمارس فيها الجميع التعلم والتعليم باستمرار ويقدر من المشاركة . وقد تجلى الشعور بها وبمقتضياتها التربوية منذ الستينات ، ، الا انها لم تسد بعد اي مكان .

وبين الكاتب ان الموضوعية الصحيحة التي تناسب الاسلوب التربوي الثالث هذا تتطلب اسهام « النظرة من الداخل » والتفذية الراجعة اسهاما كاملا في الدراسات المقارنة .

ويزود الفصل الثالث الباحث بعناصر او ادوات تحليلية تساعد في عزل الجوانب ذات الدلالة والقابلة للمقارنة عن الجوانب الطارئة والفردية ضمن كل نمط قومي او ثقافي . وهذه العناصر هي :

السياق الثقافي : ويسوغ الكاتب اختيار التربية المقارنة للبلدان (او الكيانات السياسية) اساسا في البحوث ، بان الحكومات في معظم البلدان تتحمل مسؤولية التربية ، وتضع قوانين بصدها تسري في جميع ارجائها . وعندما تكون هناك مطالبة بالاصلاح فهي توجه الى الحكومات . كما ان التنسيق الدولي يتم عبر أنظمة الحكم القائمة . وهناك من دون شك فروق وصراعات داخل كل سياق ثقافي (او بلد) ، الا انها لا تبلغ مبلغ الفروق القائمة بين الثقافات (او البلدان المختلفة) .

المفاهيم : تتخذ الكلمات معاني خاصة ضمن كل سياق ثقافي ،
فاستخدام الكلمات نفسها في ثقافات عدة لا يؤدي المعاني نفسها . كما
ان الكلمات تتخذ معاني مختلفة ضمن كل من الاساليب التربوية الثلاثة
التي ذكرناها مثل كلمات : التفوق ، وتكافؤ الفرص ، والتجديد .

المؤسسات : فالمفاهيم والعمليات تنتشر وترسخ عن طريق التمويل
والتشريع الذي يتضمن أنظمة الامتحانات والعقوبات والمكافآت وفرص
الحصول على المكانة ... واذ كانت المؤسسات تؤدي عن طريق هذا
النشر والترسيخ دورا ايجابيا ، فانها قد تؤدي ايضا دورا سلبيا حين
تجمد الافكار وتحيطها بهالة من القداسة تجعلها فوق النقد والاصلاح .

العمليات : تتجسد المفاهيم ضمن المؤسسات من خلال عمليات
عديدة مثل تنظيم البرامج والدوام وامداد المدارس بالمعلمين والطلاب .

ويشتمل الفصل على رسم بياني او نموذج يفيد في اتخاذ القرار
وصنع السياسة التربوية .

وفي القسم الثالث من الكتاب ينتقل الكاتب من المنطلقات النظرية الى
الدراسات التطبيقية ، ويختار سبعة بلدان ، يسوغ اختيارها في فصل
كامل ، ثم يخص كلا منها بفصل مستقل . وهذه البلدان هي الدنمارك
وفرنسا ، وبريطانيا العظمى ، والولايات المتحدة الامريكية ، والاتحاد
السوفييتي ، واليابان (وهي في رايه - تمثل البلدان المتقدمة في اوربا
وامريكا وآسيا) ، والهند (وهي - في رايه - تمثل لاقطار الفقيرة لا في
آسيا فحسب ، بل في العالم كله) . وهذا الاختيار يتأثر في الواقع بخبرة
المؤلف ، لان هناك بلدانا غنية وفقيرة اخرى يمكنها اغناء النقاش التربوي
بتجاربها الماضية والحاضرة . الا ان اي مختص في التربية المقارنة
لا يستطيع مسح الميدان كله بنفس القدر من الشمول والعمق الذي
نصادفه في دراسة هذه الحالات .

وجدير بالذكر ان الكاتب يتبع مخططا واحدا للدراسة جميع الحالات فهو يقدم للحالة تقديمًا سريعًا يبرز ما تتميز به ، ثم ينتقل الى السياق الموروث ، فالى الاوضاع الجديدة التي دفعت للتغيير والاصلاح ، فالى البنية الحالية للنظام المدرسي في مراحله الابتدائية والمتوسطة والثانوية فالى التعليم العالي واعداد المعلمين . ويختتم العرض بالدروس التي تقدمها الحالة (او يقدمها البلد المدرس) للعالم . وبالرغم من ان المؤلف يدخل ضمن رؤوس الموضوعات الكبرى عناوين فرعية تشير الى اهم الخصائص والمشكلات التي تواجه في كل حالة ، فان هذا المخطط الموحد يسهل اجراء المقارنات ، ويزيد من فائدتها . كما ان ربط التجربة التربوية بالسياق الاجتماعي يساعد في تقويمها بصورة اكثر موضوعية .

ونود الإشارة الى اننا اضطررنا للتخلي عن حالة هامة هي : بريطانيا العظمى نظرا لطولها الزائد والتفصيلات الكثيرة التي يوردها المؤلف فيها ، والتي قد لا تهم الدارسين خارج ذلك البلد .

اما القسم الرابع والآخر ، فهو يضم فصلا واحدا بالغ الاهمية ، لان المؤلف لا يقتصر فيه على تلخيص الاطار النظري للدراسات المقارنة الذي عرضه في القسمين الاول والثاني ، والتعقيب على دراسة الحالات التي ندر لها القسم الثالث ، بل يبادر الى اعطاء تفسير جديد للحضارة الانسانية والتربية التي تنشئها فيقول :

(ان الحضارة شكل من اشكال ((المداولة المستمرة)) عبر العصور . ومهما كان ما يفعله رجال التربية ، فانهم يشعرون دوما بانهم يفعلون او يقولون شيئا ذا معنى واسع او عالي ، وانهم بذلك يشاركون في المداولة العظيمة التي تتشكل منها الحضارة .

وضمن هذه الرسالة النبيلة يعد المعلم معلما بقدر ما يحدثه من تعلم عند شخص آخر ، ويصبح مربيا حين يأخذ ذلك الشخص الآخر المداولة على عاتقه ويدفع العملية الى الامام) .

ويتميز هذا الفصل الختامي بوجود توجيهات أو توضيحات يقدمها المؤلف الباحثين في هذا الميدان بشأن الجهات الدولية والقومية المعنية بالدراسات المقارنة والتي يمكنهم مراجعتها ، أو الحصول على مطبوعاتها من سلاسل كتب ، ودوريات ، وتقارير بالدراسات الميدانية التي ترعاها أو تجريها .

كما يتميز بوجود نقاش مطول لمسائل « الطريقة » أو « الطرائق » في الدراسات والبحوث المقارنة ، يتخلله ذكر لمحاولات الافادة من طرائق العلوم الاجتماعية في هذا المجال ، وملاحظات مفيدة وبخاصة للمعنيين بالدراسات الميدانية . ويتوج الفصل بعرض سريع للدراسة الميدانية التي اشرف عليها المؤلف في « معهد كنج King's College » بجامعة لندن حول « حاجات افراد الفئة العمرية من ١٥ - ٢٠ عاما وإدراكاتهم » وبملحقين :

يمثل الملحق الاول نموذجا لتحليل « الحثالة » وبخاصة في المدرسة الثانوية .

اما الملحق الثاني فهو يقدم ثلاثة نماذج لدراسات مقارنة يشتد الاهتمام بها حاليا ، لأنها تتركز على الموضوعات الصغيرة المحددة أو المشكلات ، بدلا من الحالات أو المناطق . والموضوعات التي يعالجها المؤلف هنا تحت عنوان « ثلاثة تحليلات مقارنة » هي : التمدن والتربية ، وطبيعة الادارة والتربية ، ومشكلات الطلاب .

هذه لمحة موجزة عن ابحاث الكتاب الذي رأينا من الضروري نقله الى العربية لخدمة جمهور القراء بصورة عامة ، والباحثين والمعنيين بشؤون التخطيط التربوي بصورة خاصة . ذلك ان معظم كتب التربية المقارنة في الاقطار العربية ما يزال يؤلف لاغراض التدريس في معاهد اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية ، بالرغم من ان كل الدلائل

تشير الى تخطي الوطن العربي هذه المرحلة الى مرحلة اجراء البحوث وصنع السياسة التربوية .

وقد لا نتفق مع الكاتب حول كل ما اتى به ، وهذا طبيعي نظرا لارتباطه بسياق ثقافي يختلف كليا عن ذلك الذي الفناه والذي نعمل من اجله . الا اننا نجد فيه اطارا نظريا عميقا ، وحسا نقديا فلنا يضع كلا من الحالات التي درسها في سياقها الخاص ، ويكشف عن نقاط القوة والضعف فيها وفي ذلك ما فيه من دروس لتجنب النقل عن اي مدرسة كانت ، مهما بلغ شأنها من الرقي ، والسعي لتفهم السياق الخاص ، والعمل على ايجاد الحلول لمشكلاته ضمن الاطار الذي يفهمه اناسه ، ويتمكنون من الانخراط فيه .

هناك ملاحظة اخرى وهي ان علم التربية المقارنة - شأنه في ذلك شأن العلوم الاجتماعية الاخرى - يعمل على تحديد مصطلحاته وتوحيد لفته ، توكيدا لصفته العلمية . وهذا المهمة عسيرة جدا لان هذا العلم يعالج الموضوعات التي يهتم بها الانسان العادي ويعبر عنها بعاميته ، لذلك يواجه تعدد اسماء المسمى الواحد ، وتعدد مسميات الاسم الواحد اضافة الى التداخل بين الاسماء العديدة والمسميات العديدة . وهذه الصعوبة تتجلى بصورة اكبر في الوطن العربي ، لان عملية نقل البحوث والدراسات الاجنبية الى العربية ما تزال عملية فردية خاضعة لاجتهادات الناقل او المترجم . وقد تطلبت ترجمة هذا الكتاب جهدا بالغا لصعوبة اسلوب الكاتب وتعقيده من جهة ، ولكثرة التجارب والمعاني الواردة فيه وحدائتها من جهة اخرى ، مما اضطرني لوضع مصطلحات جديدة اضافة الى تلك التي رجعت فيها الى المعاجم الاختصاصية المعروفة مثل :

- د. محمد علي الخولي ، قاموس التربية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ .

- د. احمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ،
بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨ .

- د. ابراهيم مذكور (تصدير ومراجعة) ، معجم العلوم الاجتماعية
القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب ، ١٩٧٥ .

- د. فاخر عاقل ، معجم علم النفس ، بيروت : دار العلم للملايين
ط ٢ ، ١٩٧٧ .

- د. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي (مجلدان) ، بيروت : دار
الكتاب اللبناني ، ١٩٧١ والمعجم العام :

- منير البعلبكي ، المورد ، بيروت : دار العلم للملايين ، ط ١٧ ،
١٩٨٣ .

وكل ما ارجوه ان يحقق هنا العمل الفائدة المرجوة منه ، ويسهم
في ارشاد القراءات والنمو التربوي في البلدان العربية . فمعظمنا يواجه
القراءات الجديدة دون ان يعد لها ، مما يؤدي الى اهدار المال والجهد
والوقت ، ودفع التربية في متاهات بات من الضروري اخراجها منها .

د. ملكة ابيض



القسم الأول

الدراسات المقارنة - سياق متغير

الفصل الأول

السياق المتغير للتربية بأسرها

دعت إلى نشر الطبعة الخامسة لهذا الكتاب تغيرات عدة وتحديات جديدة واجهتها التربية في كل مكان .

ففي الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية - تلك الفترة التي عمت التربية فيها موجة من التفاؤل ، وبدأ فيها مستقبل التربية مضمونا ضمن مخطط واسع للإصلاح الاجتماعي - وضعت خطط وطيدة في عدد من الدول لإجراء توسع كبير في المدارس والمعاهد العليا . ومع التحسن في التقنيات والتقدم في المهارات التعليمية ، ظن المخططون أن من الممكن الركون إلى التعليم النظامي في تحقيق التوقعات الشخصية والاجتماعية والوطنية على مقياس عالمي ، من الزاوية المادية على الأقل .

لقد راود الأذهان ، أن تخصيص الأموال الضخمة للتربية النظامية لن يسفر عن تنمية الإقطار مادية فحسب ، بل سيوفر أيضا تكافؤ الفرص ، وسيرتقي بنوع العلاقات الانسانية داخل الدولة نفسها ، وبين دول العالم في الوقت ذاته . كما جال في الأذهان أنه ما أن ترفع القيود وتنتشر العروض المناسبة للفرص التعليمية ، حتى يفتنم الناس فرصهم دونما وجل ، ويفيدون منها . وستزدهر أيضا أشكال متنوعة من التفوق ، ذلك أنه لن يكون هناك نقد أساسي هام ما دامت خزانة التربية قد فتحت على مصراعها ، وما دام كل فرد قد تمكن من اختيار التربية التي يرفض ، بحسب استعداداته وخطابته (أو بحسب اختيار الأهل ، أن لم يكن بحسب إرشاد المدرسين المبني على الخبرة) .

وعندما نعود اليوم الى الوراء ، يبدو كل ذلك ساذجا الى حد الغرابة . مع ان الخبراء ، استنادا الى ذلك الاساس الوثائق لم يكتفوا بالتنبؤ بالتطورات العامة فحسب (وذلك حتى واسط الستينات) ، ولكنهم تكهنوا ايضا بالاتجاهات والمتطلبات العامة القادمة . وسار علماء الاجتماع وواضعو السياسة التربوية ابعد من ذلك على هدى مثال الاقطار الفنية وفي اذهانهم « أنماط مثالية » أو « نماذج » ، فعمدوا الى قولبة أنظمة التعليم ، وملاءمتها للحاجات العامة والشخصية بصورة أكثر كفاية . لقد كان ذلك تمرينا تجاريا جيدا ، مع قدر كبير من المعلومات الاحصائية (كمعدل الولادات مثلا) ، وحسابات بالحاسبات الالكترونية للطلب على هذا النوع أو ذاك . ان المشكلة الوحيدة التي برزت آنذاك - وهي مشكلة أساسية - تتمثل في أن الحسابات لم تكن مقتصرة على التربية بحال من الأحوال . لقد كانت تدور حول أنظمة المدارس والمعاهد العليا - لا حول الافراد الذين يحصلون على التعليم ، وبالتالي على التربية العامة أو المهنية . وقد كذبت السنون اتجاهات التطور التي تم التنبؤ بها ، ذلك أن التنوع في التفضيل والحاجة لم يؤخذ بعين الاعتبار .

لقد اظهرت الطبعة السابقة من هذا الكتاب مدى الضلال الذي وقعت فيه فرضيات الستينات ، لا حول التربية فحسب ، بل حول الحياة التي يترتب على التربية ان تعد من أجلها وترتبط بها أيضا . فهناك أناس مديدون من خارج التربية (كدافعي الضرائب وأصحاب الاعمال) راحوا منذ نهاية الستينات ، وبداية السبعينيات ينتقدون أداء الأنظمة المدرسية . ذلك أنه ما دامت التربية الشكلية تمثل أكبر صناعة مفردة في الدول المتقدمة (تستخدم أكبر عدد من الافراد وتمتص أكبر قدر من الاموال ، وتحتل حيزا أوسع مما تحتله أية صناعة مفردة أخرى) ، فليس من المدهش ان يبدأ المسؤولون والمستهلكون في التربية بالتساؤل حول جدوى تكاليفها وإدارتها . وقد صدر هذا النوع من النقد عن الطلاب والآباء على السواء أيضا .

ان الواقع ، المتمثل في انتشار فرص التربية عن طريق الاذاعة المسموعة

(الراديو) والمرئية (التلفزيون) والكتب الشعبية والتدريب أثناء الخدمة،
بتين مدى حماقة النظر الى التربية على انها امر مدرسي صرف أو موضوع
مقتصر على الشباب .

ومن هنا كانت المناذاة بالاصلاح . حتى المرحلة التعليمية الاولى
(الخاصة بالاطفال) كان من الضروري تحسينها عن طريق اصلاح بنيتها
وبرامجها وطرائقها . وقد جرت هذه الاصلاحات على نطاق واسع في عدة
اقطار منذ الستينيات والسبعينيات وخلالها ، ووجهت الانتقادات الحادة
في كل مكان الى اعتماد التربية عن الحياة والعمل ، وإلى ضعف أداء
المعلمين ، وإلى انخفاض مستوى التحصيل المدرسي وعدم الانضباط ،
وإلى تسرب الطلاب أو لامبالاتهم أو غيابهم . لقد شكلت هذه التدمرات
امراضا للشعور السائد بأن التربية أصبحت الآن أكثر أهمية من أن تترك
كلياً للاختصاصيين ، حتى لو لم تكن تسوغ الا جزئياً ، وربما لم تكن
تنطبق الا على أجزاء من نظام التعليم القومي ، ونودى بأن الاختصاصيين
يجب أن يخضعوا لرقابة أكثر دقة وتمثيلاً للمجتمع . وقد ازدادت الشكوك
في التربية نتيجة المتاعب المالية التي عانت منها معظم الاقطار ، والاضطرابات
الاجتماعية والسياسية التي واجهها قسم منها .

كان من المناسب ، على نحو ما ، خلال الستينيات أن يكون هناك طلاب
يمكن أن يوجه اليهم اللوم — كما حدث في بركلي عام ١٩٦٤ ، وفي برلين
وبلاريس عامي ١٩٦٧ و ١٩٦٨ . وكان بإمكان العلماء الاستمرار في التنبؤ
كما لو كانت تلك الاحداث انحرافات عابرة . ولكن مجرد تمرد الطلاب
(وحتى سقوط عدد من القتلى) لا يمكن أن يكون وحده المسؤول عن
التحولات الضخمة التي حدثت في أنظمة التعليم المدرسي والعالي في اواخر
الستينيات واولائل السبعينيات . كما أن هناك احتمالاً أقل بأن تكون
شكوى الآباء والشباب وحدها هي التي قادت الى المطالبة « بمجتمع دون
مدارس » أو بوضع منهاج عقلاني ، أو بإيجاد صلات بين المدرسة والحياة
العملية ، أو بنقل مركز الثقل من تعليم الشباب الى منظور التربية
المستديمة . والحقيقة هي أن هذه الظواهر من الاستياء العميق ترددت في

جميع أنحاء العالم . وللمرة الأولى وضعت الفرضيات الأساسية حول علاقة التربية بالمجتمع كله موضع تساؤل في الدول الغربية الواثقة بنفسها، وفي الوقت نفسه سمعت مجموعة مماثلة من التحذيرات (ولو بتعبير مختلف) في الدول الاشتراكية والنمية .

الافق الجديد للتربية :

لقد زال من الوجود ما كان يعد يقينا في التربية ، فتنبوءات الامس واسقاطاته لا تملك اساسا متينا في غد . ولم يعد التساؤل يقف عند علاقات التربية الخلوجية ، بل امتد الى التزاماتها الداخلية وادواتها . ان علاقة « المدرسة » او « التدريب » بالمضمون الحقيقي للتربية الشخصية او الاجتماعية او المستديمة من خلال الاتصالات والخبرات المتعددة هي الان موضع فحص دقيق مستمر ، والذين يحكمون على التربية هم الان اكثر شدة وأوسع معرفة ، وهم لا يقتصرون على خبراء من ميادين خارج التربية، كرجال الحكومة والاجتماع والادارة ، بل يضمون ايضا «مستهلكين للتربية» كالأباء والطلاب . ولا يمكننا ان ننسى ان العقود الاخيرة تشهد تزايد معدل الشبان - الذين يعدون مواطنين بكل معنى الكلمة في اقطار عديدة - في التربية بعد الالزامية ، وفي الوقت نفسه تعود نسبة متزايدة من الدارسين الى التربية بعد فترة من الانقطاع .

ان حجم هذا المشروع - ونعني به التربية - والاعداد التي يضمها ، تكفي وحدها لاحداث ثورة في بناء وطرائقه ، حتى ولو لم يشر الى التغيرات اللاحقة في مركز اهتمامه ، وطابعه بالذات - اذا اردنا كنه الحقيقة . وعندما نضيف الى هذه الاعتبارات التحولات التي تشهدها التربية في التزامها الداخلي، والمطالبات الملحة على قيامها بأداء عام مختلف ، وتوقعات الجمهور ومتطلباته بأن يحصل على تربية - في عالم من « البدائل الفورية » للتربية الشكلية - يتضح أن الافق الذي يواجه التربية هو الاعداد للايقين . ومن حسن الحظ ، ان العالم خارج مدارسنا ، والعالم خارج قطرنا ايضا، يواجه هذه الحالة الحديثة ذاتها .

هذا الواقع وحده يسوغ المنظور المقارن في كل مقارنة لقضايا السياسة العامة ، وفي مقارنة المشكلات التربوية بالدرجة الاولى . ذلك أن التربية ، بطبيعتها الخاصة ، تعمل على تشكيل المستقبل أو الاعداد له .

هناك تغير بارز غلب على التربية خلال العقود القليلة الماضية ، وهو الاعتراف بأن التربية لا يمكن أن تشق طريقها الى المتعلم مالم يقبل المتعلم ما يقدم له (ويجعله تجسيدا له الى حد ما) . ان ما يتوجب عليه ، في الحقيقة ، هو أن يسير بهذا العنصر الجديد قدما بحيث يصبح جزءا لا يتجزأ من تعلمه المقبل . وهناك تغير بارز آخر وهو الالتحاق على بعد المعاناة في كل تعلم (كما هي الحال بالنسبة للجوانب المعرفية والانفعالية والعملية) سواء اكان المتعلم شخصا أو اجتماعيا أم كليهما معا . وهكذا فإن ما يتعلم في الشباب يجب أن يعد تعلمه باستمرار ، وربما تقيمه ايضا . كما يجب أن تقود « المدرسة المؤقتة » بمنهجها « الشرطي » مباشرة الى تربية للشباب الذي يسير متسارعا (مدعوما بالطبع) في طريق الاستقلال ، ويتطلب اشباعا عن طريق التعاون في عالم يكون فيه آباء اليوم ومعلموه غرباء .

ان حديث الغد المتواصل من التربية (ولا سيما بمعناها الأكثر اتساعا) يجب أن يشتمل على مضمون مقارن قوي . ذلك أن كون جميع الدول والانظمة تواجه تحديات في الوقت ذاته ، سيوضح الحاجة لتحليل المقارن بصورة كبيرة . ولكن الدراسات المقارنة التي يتوقع لها الانتشار ، هي تلك المشاورات التي تعقد لصوغ السياسة (وللتعامل مع مشكلات) التنفيذ) ، لان الاجتماعات الدولية التي تضم الوزراء ورجال الأعمال والاعلام والباحثين من كل الميادين تتوفر منذ الآن ، بصورة متزايدة ، على مشكلات تجديد التربية . وقد لا يستخدم هؤلاء هذه الصفة (المقارنة) ، ولكن الامر واضح للعيان .

وهكذا فإن ما يسمى « التربية المقارنة » لم يعد مجرد مقرر ضمن برامج اعداد المعلمين ، بل هو الآن جزء من الشغل اليومي للحكومة ،

ولتخطيط القوى العاملة ، وللمصلحين الاجتماعيين ، وفي الواقع أيضا ، للآباء والطلاب الذين يطالبون بحصة عادلة في التربية . ان الشركاء الجدد في تلك الدراسة أو التقويم لم يعودوا مجرد مستهلكين يزودون العارضين في سوق التربية بتغذية راجعة ، بل يسهمون فيها أيضا بنظرات عميقة ، فيما لو زودوا بمعلومات كافية .

ولذلك ، فان كتابا من هذا القبيل يجب أن يخدم جمهورا متعددًا يضم : الدارسين النظاميين في التربية (الذين قد يكونون دارسين بالدرجة الأولى في ميدان الاجتماع أو السياسة أو العمل وإدارته) ، وأولئك الذين يعنون بالتنمية العملية لقطر ما أو منطقة ما ، وبالطبع أولئك المسؤولين عن العلاقات الدولية . وبما أنه لم يعد هناك اجابات شافية للمشكلات التربوية في اطار قطر واحد ، أو فرع دراسي واحد ، فالدراسات التربوية أصبحت من النوع المقارن أكثر من أي وقت مضى .

ان بعض الاسباب العريضة المتعلقة بالسياق والتي تفسر لماذا يجب أن يكون الامر كذلك ، ستبحث بتفصيل فيما بعد ، ولكن المقتضيات العامة الواضحة الآن تتضمن الحاجة لطرح بعض الاسئلة التي تتردد حول :

- ما الذي يمكن للانظمة المدرسية أن تؤديه ، أو ما الذي عليها أن تؤديه ؟
- ما علاقة الانظمة المدرسية ببقية فرص التربية ؟
- من يتعلم ؟ وكيف يتعلم ؟ ومتى يتعلم ؟
- الروابط بين التعلم والعمل (أو بين التعلم والحياة الراشدة بصورة عامة) ،
- تحديث انظمة التربية واصلاحها ،
- بدائل الافتراضات والممارسات القائمة ،
- « اتخاذ القرارات » و « الادارة » في أنظمة التربية ، وفي عملية التعلم بصورة عامة .

- محتوى المنهاج وخبرة المتعلم ،
- الحصول على التربية ، ونشرها ،
- الأدلة أو النظرات الجديدة المستخلصة من البحث ، والتفذية
الراجعة من الخبرة ،
- مقتضيات الدراسة المقرنة على الصعيد الدولي .

ان الطبعة الجديدة — التي نقدمها — تختلف عن الطبعة الرابعة في ادراكها لهذه المشكلات وعرضها للأدلة اختلافا تاما ، نظرا لان أشياء كثيرة حدثت في ميدان التربية خلال السنوات الأخيرة ، ولان مسائل مختلفة جوهريا أعطيت مكان الصدارة من جهة أخرى . وربما كان الأهم من ذلك ، ان حلقة الأمور ذات العلاقة بنقاشنا اتسعت اتساعا ملحوظا ، وضمن هذه الحلقة اكتسبت الحاجة لأعداد « مجتمع التواصلات » الذي يتميز بتفاعل تربوي متزايد ، تقديرا أكبر من أي وقت مضى .

كيف تستخدم هذا الكتاب :

لقد قلت في الطبعة الأولى لكتاب « مدارس الآخرين ومدارسنا » (من حيث كونه مدخلا في التربية المقارنة) : ان هذا الكتاب يجب ان يقرأ أكثر من ان يدرس . وقد عانيت بذلك ان القصد منه ان يكون ممتعا حقا أكثر منه متحذقا . فاذا لم يكن من الممكن للكتاب ان يقرأ بمتعة واهتمام متزايدة ، فلابد من ان ينطوي على خطأ من زاوية وظيفته التعليمية . الا ان نجاح هذا القصد جعل بعض المدرسين والطلاب يغفلون التحليلات الجدية للمشكلات الشائعة التي يضمها الكتاب ، من ناحية أخرى . لذلك ابرزت (هذه الطبعة) القضايا والسياسات والتطورات الأساسية بإضافة عناوين فرعية وما يماثلها . وقد حظيت الموضوعات الاجتماعية الشائعة والتي تمارس آثارا في التربية (كآثر التصنيع ، والتمدين ، واعتبارات تكافؤ الفرص) بالاعتراف في كل الدول التي درسناها على أنها قضايا واضحة من قضايا التنظيم والتوجيه المدرسي .

وكما هي الحال في الطبعة السابقة يضم هذا المؤلف :

(٢) نظرية ومنظورا للدراسات المقارنة في التربية ،

(ب) اطارا تحليليا وطريقة في البحث ،

(ح) ارشادا للبحث العلمي في المشكلات التربوية ضمن المنظور

المقارن ، للمساعدة في صوغ السياسة والتنمية .

لقد أصبحت الدراسات المقارنة في التربية ، في العقود الاخيرة ، أكثر تعقيدا . كما اتسمت باحساس متزايد بالمطالب العاجلة العملية . ذلك ان الناس يقاربون مشكلاتهم التربوية الخاصة (وكذلك مشكلات الآخرين) بأساليب متعددة . كان يرغبوا مثلا في معرفة ما يجري في الاتحاد السوفيتي ، او كيف ترتبط التربية في الولايات المتحدة بالتقدم التقني . وقد يكون لديهم اهتمام خاص بإعادة تنظيم المدارس الثانوية ، او الامتحانات . وقد يكونون معنيين بتحسين النوع وزيادة التكافؤ من خلال احداث تغييرات في التربية .

لقد نظم هذا الكتاب بحيث يساعد على تجسيد هذه الاشياء كلها وتحليلها تحاليل مقارنا ، من طريق متابعة الموضوعات نفسها عبر الاقطار التي اختيرت امثلة ، ومساعدة قائمة المحتويات والعناوين الفرعية والفهرس . والكتاب يمثل ، من جهة اخرى ، حقيقة أساسية تنسى غالبا في التحليل الاجتماعي او الفلسفي : وهي ان كل موضوع قيد المعالجة ، يشترك قوة ومعنى خاصين من سياقه الدينامي . فلا وجود لمشكلة ، او « عامل » ، او اتجاه ، بصورة مستقلة عن افخراط الناس في أسلوب معقد للحياة ، في فترة ما من فترات اتخاذ القرار . وفي حالة التربية ، ترتدي هذه الاشياء جميعها معنى خاصا ، او حساسية ، او الحاحا ، لانها اجزاء من نظام للتعليم المدرسي او العالي - ومن تفاعل هذا النظام مع أسلوب الحياة السائد في القطر برحمته .

وبالرغم من ان أسلوب الحياة هذا يصبح مستقرا نتيجة العادات ، والاتصالات التقليدية والتفضيلات الشخصية ، فله يعزز أيضا بأنواع

متعددة من البنى المؤسسية حين يتعلق الامر بالالتحاق بالاعمال ، وبالانماط المهنية وانظمة الاصطفاء والترفيه . ان المدارس والمعاهد العليا لا تستطيع الافلات من انظمة القوى العاملة الوطنية وتراتباتها [Hierarchies] من حيث المكانة والجزاء . وهذه التراتبات تختلف من بلد لآخر ، ومن زمن لآخر . ونحن نجد هذه الامور تنتظم غالبا عن طريق القوانين والقواعد والضرائب والهبات . هذه القيود والشروط كلها يجب ان تفهم - باكبر قدر ممكن من التعاطف - من قبل اي باحث يفتش عن الادلة (العلمية) ، او يحاول التحليل في سياق غريب منه .

التخوم العالية اليوم :

ان سياق القرار التربوي ، لكل فرد ، هو اليوم غريب عنه ، على نحو ما . لان الذكريات المألوفة لكل فرد من ايام الشباب والمدرسة ، وما قلمت من اجله ، تواجه التحدي بصورة شاملة من قبل امكانات متغيرة وتوقعات مختلفة . ان الازمات المالية ، ومشكلات الطاقة ، والقلق العالمي بشأن الموارد والسكان ، تتضافر كلها مع اولويات مختلفة لتعكر الانماط المستقرة في التربية . ان اندفاع الاحداث ، والصدى الذي تركته لتحديانا مطالبين بتسويق سياساتنا في الداخل ، كما يقلبان تقويمنا لما يعمله جيراننا في مجال التربية . فتحسين تعلم « الفتى » او أداء المدرسة المحلية لم يعودا مجرد قضيتين محليتين ، بل اصبحا جزءا من عملية التحديث العام التي تتم في ضوء الحساسية الدولية .

ويبدو ان التحديث والحساسية الدولية يؤخذان بالحسبان ، من حين لآخر ، عن طريق اجراء تحسينات جزئية في محتوى المناهج او طرائق التدريس ، وربما عن طريق ايجاد نوع جديد من المدارس ، ولكن هذه التحسينات قد لا تكون اكثر من ازياء جديدة لعمل الشيء القديم نفسه . وقد تقتضي تعرفنا خاطئا للمهمات التي يجب مواجهتها . بل قد تفشل حتى في تعريف تركيب المجتمع الذي تقدم له التربية وحاجاته - ولو تشكل هذا المجتمع من ابنائنا انفسهم - وذلك اذا لم تحسب التربية المقترحة حسابا كافيا للعالم الذي بدأوا ينشأون فيه منذ الان .

ان ذلك صحيح كل الصحة ولا سيما عندما نتعامل مع الشبان الذين تتجاوز اعمارهم الستة عشر عاما ، والذين تلقى حاجاتهم التربوية تركيزا جديدا في هذا الكتاب . ان العالم التخومي الذي سيسرون فيه خطى تتجاوز كفاءتنا في تدريسهم وتوجيههم ، قد بدأ يحيط بهم ويكونهم من نواح عدة ، ويتغلغل في ادراكاتهم على كل حال . ان شبكة التماس والاتصال في ذلك العالم لا تختلف عن عالمنا من حيث التفاصيل فحسب ، بل انها قد تقتضي ايضا اسلوبا مختلفا في سائر العلاقات الانسانية . وهي تقتضي بالتأكيد اسلوبا ونظاما مختلفين في التعلم .

ان الفصول المخصصة لانظمة التربية والتي تشكل القسم الرئيس لهذا الكتاب ، تقدم شواهد كثيرة حول الطريقة التي ينظر بها الآخرون الى كيف التربية مع التحدي والتغير . ولكننا قبل ان نتمكن من تقدير استجابات الآخرين حق قدرها ، نحتاج الى تقييم التحديات التي يواجهها سياق التربية كله (ومن ضمنه سياقنا الخاص) ، وهذا الامر يتطلب مقياسا مختلفا للعمل المطلوب ، وللکیفية التي ينفذ بها ، وللقائمين بالعمل ، وللمدة الزمنية التي يتطلبها ، وللمعايير التي تسوغ كل ذلك .

ربما حاولنا ان نصل الى هذا التقدير عن طريق « مقارنة » انظمة التربية بالاسلوب التقليدي الذي تتبعه معظم المقررات المدرجة في مناهج اعداد المعلمين ، ولكن العالم قطع شوطا بعيدا عن الوضع الذي كان يكفي فيه ذلك . ان علينا البدء بملاحظة اندفاع الاحداث الذي وضع النقاش التربوي في اطار مختلف كلياً من حيث السياق ، وبالتالي من حيث المفاهيم والاولويات . وسيكون من المفيد ، لفهم غرابة ذلك العالم ، ان نطرح بعض الافكار ، بادىء ذي بدء ، من البيئة التربوية الجديدة في صلتها بالتغير السريع الذي يحيط بها ، ثم نعاين الى اي مدى استطاع الدور الذي تؤديه اشكال التماس (Contacts) البديلة ضمن هذه البيئة في التعلم ، من اثاره التساؤل حول معايير متعددة كانت مقبولة بالنسبة للمدارس والمعاهد العليا وبرامج تربوية شكلية اخرى .

اندفاع الاحداث

اذا كنا نريد لهذا النقاش ان يكون اكثر واقعية ، فيبدو من الانسب ان نركز اهتمامنا على احداث مألوفة تقع ضمن الخبرة اليومية للاباء والمعلمين (الشبان) والعديد منها يقع ايضا ضمن حياة هذا الكتاب - الذي لحقه تغيير كبير منذ طبعته الاولى لكي يستجيب للتغيرات التربوية المتسارعة .) ويمكن ان تتجلى سرعة تراحم احداث العالم على النقاش التربوي عن طريق اعداد امثلة قليلة تعود للسنوات الاخيرة ..

كانت النسخة الاولى من هذا الكتاب مازال قيد التحرير في احدى الجامعات الامريكية عام ١٩٥٦ حين احيط مؤتمر لرؤساء الجامعات الامريكية واساتذتها بصورة سرية علما بان الروس كانوا على وشك اطلاق قمر صناعي يدور حول الارض .. والاقل بصراحة ان نصف الحاضرين لم يصدق النبا اعزيا اياه الى الدعاية . وقبل ان يذهب الكتاب الى الطبعة الاولى كان « سبوتنيك » قد اطلق بنجاح ، ولكن ، لم يكن هناك بعد دوران دائم حول الارض من قبل اقمار عديدة كما هي الحال الان . ولم يكن احد قد اطلق صاروخا حول القمر ، فضلا عن انه لم ينزل عليه فريق من رواد الفضل . لم يكن آنذاك سبر لكوكب الزهرة ، ولا زرع للقلب ، ولا اكتشاف للحموض النووية DNA ، او للامكان الهائل لفهم الوراثة ، بل ولهندستها - اذا اردنا الحق . كانت استخدامات اللازر Lazer ، واجهزة التنصت والضبط الالكترونية ، والاختراعات الصغيرة ، ، وانواع اخرى من المؤثرات في سلوك الانسان مازال في عالم الخيال اكثر منها في عالم الواقع . وكان معناها التربوي مازال غامضا . لم يكن هناك قانون للدفاع التربوي القومي في الولايات المتحدة ، ولا ثورة هائلة في الصين . ولكن هذه الاحداث والاثار الجائحة اصبحت الان من المسلمات ، كما اصبحت خدمات الحواسيب الالكترونية التي تحملها الاقمار الصناعية عبر العالم حقيقة واقعة . اما اساليب الاتصال والضبط فهي تشهد تحولا جذريا بفضل الاجهزة الالكترونية البالغة الصغر .

ان الاتصال بالوسائل السلكية واللاسلكية ، وتخزين المعلومات واستعادتها ، وأعمال تبادل المخزونات وشركات التأمين ، وأنظمة النقل العامة ، أصبحت كلها تعتمد على أشياء من هذا القبيل بالطبع . كما أن أنظمة التربية أصبحت تعتمد عليها الآن ، كليا و جزئيا . الا أن تلك الأنظمة لم تعترف بعد بالتحدي الداخلي للاتصالات العالمية القوية . لقد دشن خط النقل الجوي بطائرات نفثة عام ١٩٥٥ ، ومع ذلك فأنسي انتظرت حتى ١٩٦٤ لاتمكن من التدريس يوما في طوكيو ، وانتقل في اليوم التالي الى لندن ، الاعالج موضوعات متماثلة ، وكان علي أن انتظر حتى عام ١٩٧٨ لاتمكن من الذهاب الى اليابان خلال عطلة نهاية الاسبوع لمناقشة السياسة التربوية . ومن هذا القبيل أيضا أذكر أن الإرسال المرئي (التلفزيوني) بدأ ، أول ملبدا ، في لندن عام ١٩٣٦ . وفي عام ١٩٥٤ (مع أخذ الحرب العالمية التي حدثت خلال تلك الفترة في الحسبان) لم يكن التلفاز قد دخل الا ٥٪ من البيوت البريطانية . لكن السنوات العشر اللاحقة كانت كافية ليعم التلفاز ٩٥٪ من هذه البيوت . والآن ، يبلغ معدل ما يمضيه الاطفال البريطانيون بصحبة التلفاز والمذياع وقتا مساويا لما يمضونه في المدرسة (اذا قمنا بالحساب على مدار السنة) . وليس الوقت هو الذي يهم بل الاثر . فبدلا من أن يضطر الناس الى الذهاب خارجا لرؤية العالم ، يستطيع الناس أن يروا العالم في بيوتهم حقيقة أحيانا ، وخيالا في معظم الاحيان . ان الاماكن البالغة البعد ، والأشياء البالغة الصغر ، والعمليات المعقدة تحضر فورا ، مزودة في بعض الاقطار بتفاصيل وعروض سخية لا يستطيع مضاهاتها الا نقر قليل من الاساتذة أو الكتب .

ولناخذ امثلة أكثر بروزا من الناحية الانفعالية : فعندما طبع هذا الكتاب للمرة الاولى ، كانت حرب فيتنام مازال قضية فرنسية في دلتا منعزلة تحتاج الى شرح حتى للجمهور الأمريكي ، ولم يكن هناك « حركة طلابية » . صحيح انه كان هناك « قلق طلابي » ولكن « حوادث » الستينات لم تكن تخطر ببال ، فلم يسبق مطلقا أن صوبت النار على طالب في أي من الدول المتقدمة . كان هناك قبلا شغب في المدن ، ولكنه

على نطاق ضيق نسبيا ، وكانت المظاهرات أشياء يلجأ اليها النقابيون من حين لآخر خلال أزمات الكساد الاقتصادي . لم تكن « القوة السوداء » قد سمع بها بعد ، وكان الرجال الوحيدون الذين يرسلون شعر رؤوسهم ولحاهم يقومون بذلك بدوافع دينية ، و يرتقيدون بالتقاليد تقيدا تاما . كان الاهتمام بالبيئة قليلا خارج أوساط المعنيين بعلوم الحياة ، وعندما اتبنت هذا المصطلح على أنه مفهوم يساعد في تفهم الحاجة لوسط مرب قابله بعض الزملاء بالسخرية واصفين إياه بالاستعارة الخيالية . لقد كان النقاش التربوي آنئذ يدور في جو قبل مدني Sub - Urban يسوده الارتياح والتفؤل .

وهذه الثقة كان يعززها ، إلى جانب العوامل التربوية بكل معنى الكلمة ، عوامل أخرى مثل توقع استمرار الرخاء وتوافر مخصصات كافية تكفل توسعا تربويا غير محدود تقريبا . ان التفكير بالاقتطاع من المخصصات ، وإعادة التقييم القاسية للولويات داخل كل قطر ، لم تخطر الا لبال أفراد قلائل ، ومن قبيل الاحتمال البعيد ، وحتى لو حدث ذلك بالفعل ، فما علاقته بالمحتوى الداخلي للتربية ؟

لقد بدأ الاحساس بطراز جديد من التساؤلات يظهر على نطاق واسع في صورة اثارة أولا - عندما راقب ربع الجنس البشري الهبوط الاول على القمر عام ١٩٦٩ الحظة حدوثه ، أو في اليوم التالي ، عندما رأينا جميعا الارض من الخارج على هيئة كرة صغيرة زرقاء مغطاة بخيوط رفيعة من الغيوم . وبالرغم من القنبلة الذرية ، وبالرغم من آثار حرب فيتنام عندما وفي جميع أنحاء العالم ، وبالرغم من ارتفاع الصين إلى مصاف القوى الدولية الكبرى وامتلاكها القدرة النووية ، وبالرغم من استمرار مشكلات التفجر السكاني ونقص الغذاء دون حل ، فان العالم قد أصبح اليوم نظاما مترابطا في « مجتمع للتواصلات » ، والشبان في عدد من أقطار العالم يرونه على هذا النحو . والاسئلة التربوية - المقارنة والتحليلية - تطرح الآن ضمن هذا المنظور .

نعود الى التساؤل ، ما شأن هذا كله بالتربية ؟ والاجابة : ان له كل الشأن . فالتربية ليست مجرد أعداد للحياة ، بل هي نمو في الحياة، من أجل شبان راشدين (من جوانب عدة على الأقل) وبواسطتهم .
روسن الرشيد يصبح أبكر يوما بعد يوم ، بحسب ما يعترف به رجال الدعاية والإعلام . ان نصف الجنس البشري يقع ، على كل حال ، في فئة الشبان دون العشرين عاما . وربما كان نصف هؤلاء دون السن التي نعدّها مناسبة لمفادرة المدرسة النظامية . ان نصف الجنس البشري يعيش في الاقطار النامية ، تلك الاقطار التي لا تملك توقعاتنا أو مواردنا أو افتراضاتنا . وسيحيا شباننا ، أو هم ، يحيون منذ الآن حياة تتجاوز من نواح هامة ، ما يحصل عليه الشيوخ أو يفهمونه . وإذا بدا لأحدهم ان يتساءل : ومن هم الشيوخ ؟ فالاجابة هي : ان هؤلاء لا يقتصرون على أصحاب الرؤوس الصلحاء أو ذات الشعر الرمادي ، بل يضمون - لسوء الحظ - الكثيرين ممن هم دون الثلاثين عاما ، وربما كان فيهم المعلمون الشبان الذين لم يعد تقديرهم للعالم وللتحول التربوي يساير الواقع .

صدي الأحداث :

هناك أمثلة جديرة بالذكر للاستجابة الواسعة التي أجرت ضمن نطاق التربية - بالمعنى الضيق للكلمة - فقد تسارعت الإصلاحات في دول عدة خلال الستينيات ، ونمت بصورة أكبر من حيث الاتساع والمنظور خلال السبعينات . لقد قامت الاقطار ، على اختلاف نزعاتها السياسية ، بإصلاح نظم التعليم الثانوي فيها - واتجه بعضها باتجاه مزيد من الشمول ، وعمل بعضها الآخر باتجاه عناية أكبر بالكيف الحقيقي ، والبعض الثالث باتجاه توثيق العلاقة بين التعلم والعمل أو الحياة . وهذه استجابات ازاء العالم المتغير اشتمل بعضها على تغييرات هائلة في البنية والتنظيم (كما هي الحال في السويد وفرنسا) ، وأدى بعضها الآخر الى تغيرات في العلاقة بين التربية المحلية وتمويل السلطات المركزية أو الفيدرالية (ان لم يكن بين التربية المحلية وتلك السلطات) - كما هي الحال في الولايات المتحدة وبريطانيا . وبرزت بعض هذه التحولات

بصورة أكبر في التعليم العالي ، أو في منح الشهادات وانظمة الاصطفاء .
واتصف بعضها الآخر بتوجيه جديد في المجالات التكنولوجية والسياسية
والاجتماعية . ولئن كنا نستطيع جميعا ، وبسهولة ايراد امثلة لهذه
التغيرات الجارية على الصعيد القومي أو المستوى السطحي ، فاننا نادرا
ما نفكر في قوة هذه الاحداث الداخلية الجائحة كما تتردد في شعورنا
وتساؤلاتنا . هذا هو محور التحليل المقارن اليوم .

لذلك نقول : انه بالرغم من اهمية ان يعرف احدنا شيئا عن
اصلاحات خروتشيف في الاتحاد السوفييتي في اواخر الخمسينات ،
وتعديلاتها خلال الستينيات ، أو عن اصلاحات دوجول في فرنسا ، في
الفترة نفسها تقريبا ، وتطوراتها بواسطة هابي Haby في السبعينيات،
فان المراكز الحقيقي للاهتمام هو صدى هذه الاحداث في القرارات
الخاصة بالسياسة التربوية على الاصعدة المحلية والقومية والدولية .
ان المنظور الدولي واضح بالنسبة للدول الاوربية لوجود الجماعة
الاقتصادية الاوربية والمجلس الاوربي . والنخط أبعد من ذلك الى الامثلة
والشواهد التي توفرها اليونسكو ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
OECD ، واجهزة رسمية أخرى للتعاون قد تكون أكثر أهمية من أي
نصيحة تقدمها ، لاننا نقدم النصح لانفسنا استنادا الى امثال تلك
الشواهد .

وبما اننا « من العاملين في التربية » فان تفكيرنا يتجه عادة الى علاقات
التربية النظامية مع « العالم الخارجي » . ولكن لم يعد هناك عالم خارجي
في الحقيقة . ان العالم الخارجي حاضرا داخل وعي كل متعلم ، لا على انه
مجموعة من اشكال التماس والتحدي ، بل من حيث هو نظام للاتصالات
على كل المستويات . دعونا نفكر في الخبرة الحياتية للناشئين ، مع تركيز
مثالنا مرة أخرى على من هم فوق السادسة عشرة من العمر . ان العديد
من هؤلاء الشباب حصلوا بالفعل على خبرة عميقة بحياة الكبار ذات اثر
فعال في تكوينهم . لقد دخل العديدون منهم ميدان العمل ، بعض الوقت
على الاقل ، ذلك ان بعض الاقطار تكثف برنامج عملها اليومي في ساعات

الصباح ، بصورة يتمكن معها الطلاب من الحصول يوميا على علاقات عمل غير رسمي - مأجور أو غير مأجور - وهؤلاء الطلاب الشبان ، أو معاصروهم الذين تركوا المدرسة يستطيعون انتخاب المجالس العمالية ابتداء من سن السادسة عشرة ، ويمكنهم أن يقودوا السيارات أو الدراجات البخارية ابتداء من السادسة عشرة أو السابعة عشرة أو الثامنة عشرة - بحسب الدول . وهم يحصلون في عدد متزايد من الدول - كما رأينا - على حقوق وواجبات مواطنة كاملة في الثامنة عشرة . ويلتحق العديد منهم - حتى الشابات بالخدمة الالزامية . وتستمر نسبة كبيرة من هؤلاء الشبان والشابات - لأول مرة في التاريخ - في المدرسة أو في نوع آخر من الدراسة طول الوقت . وإذا أضفنا أن العديد من اخوة هؤلاء الشبان واخواتهم أو زملائهم الاصغر سنا في المدارس نفسها ، على قدر مماثل من الوعي بسياق الحياة الواقعية هذا حتى نهاية الدراسة ، عرفنا أن هذا الوعي يتغلغل داخل المدرسة كما يحيط بها .

ولنسر بهذه الفكرة خطوة أبعد . فخلال ما يزيد قليلا على عقد من الزمن بدءا من منتصف الستينيات ، تحولت العلاقات بين الرجال والنساء ، تغيرت بالتالي توقعات معظم الشبان والشابات . وإضافة الى التغير الحاصل في مستوى علاقات الشبان الاجتماعية والتربوية مع الذين يكبرونهم سنا ، أصبحت هذه العلاقات تقاس الآن بمعايير مختلفة . كما تحولت في الوقت نفسه وسائل الاعلام من قنوات معيارية للسلطة الى ندوات للتساؤلات ، نتيجة طوفان المعلومات ، والعزوف الكبير عن السرية في أشياء عدة . كان سر السياسة العامة ، والسلوك الخاص لرجال الدولة والخبراء موضع تدقيق صارم ، وذلك شيء صحيح كل الصحة ، ولكن مجرد طرح الشكوك والبدائل للوصفات المحاطة بالاجلال ، أوقع السلطة في أزمة ، في الوقت نفسه .

بدائل ووفادات جديدة على التربية :

لقد اتسع أفق البدائل على كل حار نتيجة كل تلك التفجرات التي يرجع اليها دائما ، مما يؤدي الى اهمالها تربويا في معظم الاحيان ، ذلك

أنها تكررت إلى حد الابتدال ، ونعني بها : تفجر المعرفة ، وتطبيقاتها ، والالتحاق بالتربية ، وفرصها ، والبدائل في التربية نفسها . وهذه الأخيرة تتضمن مواد جديدة ، وطرائق جديدة ، وأشكالا جديدة من التماس في التعليم والتعلم ، وإعادة بناء الوحدات الدراسية ، وتقييمات جديدة ، وتناوب (بين الدراسة والعمل) على غرار مقررات « الشطائر » و « الخبرة اللاحقة » و « التدريب أثناء الخدمة » ، تلك البدائل التي نرحب بمعظمها ، وهي تبدو عادية بل وطبيعية بالنسبة للشبان ، إلا أنها ربما بدت لأعين الكبار وافدات جديدة تثير الارتياح .

إن خلف البنين والبنات الذين يأتون الآن إلى المدرسة أو المعهد العالي مدى أشد اتساعا من الخبرات المنزلية والمدرسية . وغالبا ما يشخص المدرسون « الوافدين الجدد » على أنهم بحاجة إلى علاج خاص مثل : التربية التعويضية ، واجراءات للمقصرين في التحصيل ، ومقررات مبسطة أو عملية . إلا أن فئة صغيرة (من المدرسين) تنبهت إلى أن جميع التلاميذ أو الطلاب جديدون من جوانب هامة ، ذلك أن العالم الذي يأتون منه يتميز بوعي مختلف ، والعالم الذي يقودهم مصيرهم إليه لا يمكننا معرفته بصورة صحيحة . إن حياتهم المدرسية لم تعد تشكل دائما الطريق الرئيسي للتعلم ، أو للحصول على « الأعمال الجيدة » أو « الحياة الناعمة » ، تلك الأغراض التي تدفع معظم الشبان للبقاء في المدرسة . كما لم تعد سلالمة الامتحانات التقليدية تشكل المعايير الوحيدة للتقويم ، تلك السلالمة التي وضعت فيما مضى لفئة من السكان تتراوح بين ٥٪ و ١٠٪ منهم . لقد كانت تلك الفئة تضم أناسا محددين تحديدا دقيقا ، يتبعون دراسات محددة بدقة ، تفضي إلى مهن محددة بدقة ، ويصنف معظم أفرادها وفق تراتب دقيق لأشكال التقدير والجزاء ، يضعه الآباء والكبار (ويثبت عن طريق القانون والانظمة في بعض الاقطار) . هذه الأشياء كلها جزء من « اللغة الرسمية » للتربية . ومع أن التحولات في بنية المهن وراتبها تقتضي الآن لا التغيير في سلم التقييم فحسب ، بل إعادة للتعلم والتدريب أيضا وتجديدا في علاقات العمل طوال الحياة ، فإن

المدارس التي أعدت الناس لهذه العملية ، أو أوجدت عندهم الوعي باستحالة تفاديها ما تزال قليلة . ان العلماء يتحدثون الآن عن « نصف - حياة » المهن (ويعنون بذلك ان الوقت المقرر لاستكمال متطلبات التخرج لا يعطي الا نصف الفائدة) فهو في الهندسة خمس سنوات ، وفي الفيزياء حوالي ثماني سنوات ، وفي الطب خمس ، وهكذا ...

لقد بينت الحسابات الرسمية التي أجريت في منتصف السبعينيات ان ١٢ ٪ من الاعمال القائمة في الجماعة الاقتصادية الاوروبية ستعرض للتغيير خلال العقد التالي . ولا تهم التفاصيل هنا قدر ما يهم منظور الزوال . وهكذا فان التحدي الحقيقي للمربي يتمثل في تكوين منظور يتسم بالنسبية والدراسة المقارنة المستمرة ، اضافة الى توفير اجراءات تساعد على « البدء من جديد » أو « الارتقاء » . وهذا المنظور ليس وقفا على معلمي المستقبل ، أو المعلمين الحاليين فحسب ، بل هو الآن حق فطري لكل طالب على أبواب المراهقة ، ذلك ان مواقف التعلم ومهاراته الضرورية للنجاح لا يمكن ان تكتسب فجأة حين تمس الحاجة اليها . وهكذا نرى ان صدى الاحداث قد امتد الى قلب برامجنا المدرسية .

ولنسأل انفسنا الآن ، أما زلنا نستطيع الكلام بثقة عن « برامجنا » ؟ لقد رأينا ان شعور المتعلم « بتجسد الذات » أو « تحقيق الذات » هو الآن اكثر لصوقا بالتربية مما كان عليه في اي وقت مضى . كما ان ما نسميه التربيين البديلين - أو الاساليب والاولويات التربوية البديلة - يعلمنا الكثير حتى في نقل المادة التربوية الصعبة - ونقصد بها المعارف الاكيدة والمهارات الاساسية . صحيح ان بعض عناصر التعلم (كالفرنسية أو الحساب على سبيل المثال) تفرض نظامها الخاص وهي تراكمية ، إلا ان أشكال العرض البديلة لمادة المقرر ، والتنوعات في الايقاع والشواهد تتطلب انفتاحا جديدا .

ان القارئ يستطيع تحصيل بعض التبصر بالبدايل المتوافرة في التربية عن طريق متابعة موضوع بعينه عبر دراسة الحالات التي يقدمها

هذا الكتاب (مستمينا بالفهرس او بالعناوين الفرعية) ، وهذا تمرين مفيد ولو انه محدود . فالبدائل تتفتح باستمرار ، لان مدارس الآخرين واستنتاجاتهم من الخبرة تماثل مدارسنا واستنتاجاتنا من حيث لا يقينيتها . والشواهد الموضوعية التي يعرضها هذا الكتاب ، ومعرفتنا بمجاذلات الآخرين واصلاحتهم ، هي الاساس الواقعي المتين لاية دراسة مقارنة ، ولكن من الجوهرى بالنسبة لنا أن نعترف بوجود العناصر الذاتية في اية دراسة علمية - ولا سيما في دراسة موضوع شديد الذاتية والارتباط بالثقافة كالتربية .

اننا نقرب بصورة اكبر من العلمية اذا ما اعترفنا بمظهرين لا مفر لهما من الذاتية وهما : التزامنا الذاتي في الجدل الدائر حول التربية ، والالتزام الذي لا يقل ذاتية لاولئك الذين يحاولون التوصل الى حلول في اقطار اخرى . اصف الى ذلك ، ان المناهج والبرامج التي نراها بأعين المعلمين والعاملين فيها (في نظامنا التعليمي او في أنظمة اخرى) ، ليست باية حال المناهج نفسها منظورا اليها من قبل المعلمين الذين يعانونها . كما ان أنظمة التعليم ، وبرامج التدريب ، وفرص التربية التي نطن اننا نراها (بشكل صحيح) ، قد ترى بصورة مختلفة من قبل الذين يربطونها باطار للحياة غير مألوف لنا ، ولا سيما من حيث القيمة وآفاق المهن التي تؤدي اليها . تلك « النظرة من الداخل » عامل حيوي في اي تحليل . وهي التي تسوغ الدراسة المقارنة في كونها مساعدة للعلم .

لذلك يجب ان يكون سعينا وراء الموضوعية العلمية متصفا بالمشاركة الوجدانية والتعاون . اننا في التربية ، نخلف وراءنا الوصفات من النمط الافلاطوني ، والسياسات الادارية من النمط النابوليوني ، ونعود الى الحكمة السقراطية عن طريق الاعتراف بأنه ما من أحد يمتلك الاجابات او التوقعات النهائية (لا نحن ولا أي شخص آخر) . ان الاعتراف باللايقين نقطة للبداية ، ومبدأ للتربية اليوم (ولا سيما فيما يخص اعداد الشبان لعالم مجهول) يتطلب معرفة متينة بالوقائع والظروف ، ولكنه يدعو في كل ما يخص القيم والقرارات الى المشاركة . ان صنع السياسة هو (بالتأكيد) تمرين مقارن .

الشركاء ، والسياسات ، والسياسة في التربية :

بعد عقدين من الاسئلة الحرجة (التي اثرت حتى في اقطار العالم الاكثر ثراء) حول تعميم فرص التربية ، ورفع معاييرها ، واغناء محتوى المقررات ، وتوفير الفاعلية التربوية على المدى البعيد ، يتردد في ميدان التربية الآن نداء بتوثيق صلة التربية بالحياة وتفسيرها وتقويتها ؛ نداء يرفعه الآباء والطلاب والمعلمون ، كما ترفعه الوزارات والخبراء في دراسات تنتمي الى ميادين أخرى غير التربية . ان هؤلاء جميعا لا يرون في أنفسهم مستهلكين لما تخرجه أنظمة التعليم ، بل مساعدين في تقديم النظرات والخبرة ، مما يوسع مدى المشاركة ويجعلها مستديمة ، وهذا هو عين الصواب .

كانت الدراسات التربوية (ومن ضمنها الدراسات المقارنة في التربية) حتى فترة وجيزة قضايا تعني التربويين بالدرجة الاولى . وكان الحديث ما يزال دائرا حول حصرها بهؤلاء الاختصاصيين بدرجة اكبر . كما ظهر تيار (يدعي العلمية) جعل بعض الكتاب الذين يعالجون موضوعات تربوية يفكرون بانهم — يستطيعون تمييز قوانين واتجاهات داخلية ، يمكن ان تجعل « مجالهم » قابلا للتنبؤ ، شأنه في ذلك شأن الحسابات الرياضية وبحوث الفضاء . ولكن ، كم يبدو ذلك عديم المعنى الآن ! اننا سنفحص مقتضيات ذلك فيما بعد بالنسبة لتطور الدراسات المقارنة ، ولكن يبدو من الاهمية بمكان ان نتطرق الى الامر الآن لاننا نعتزف جميعا بان غرض هذا الكتاب وجميع الكتابات التربوية يختلف الآن كل الاختلاف .

ان معظم التغيرات التربوية التي حدثت في السنوات الاخيرة دفع اليها اناس من خارج « التربية » . فقد فرضت معظم هذه التغيرات على المربين ، في الحقيقة ، فرضا من قبل العلماء وواضعي الاستراتيجيات ورجال الادارة . واذا نظرنا الى ميدان التربية ، بالمعنى الضيق للكلمة ، رأينا ان الحركة الطلابية التي جمعت اطرافها بتلك القوة الهائلة في فرنسا عام ١٩٦٨ ، قد احدثت خلال سنوات قليلة اثرا ، في الادارة الداخلية

للتعليم العالي في جميع أنحاء العالم ، لا يقل عن الأثر الذي أحدثه إنشاء
المعاهد العليا الممولة من منح الأراضي Land Grant Calleges .
في الولايات المتحدة عام ١٨٦٢ .

هناك جهود ضخمة من حولنا تبدلها كل أنواع الحكومات ، والمؤسسات
القومية للتخطيط والبحث ، وأجهزة البحث والتعاون الدوليين ، وهي
تساعد التقدم التربوي أحيانا ، ولكنها تحد من امكانات التربية أحيانا
أخرى . ومن الواضح أن الدراسات المقارنة في التربية يجب أن تكون
مختلفة ، إزاء هذه الخلفية ، عن الدراسات التي سبقتها ، أو التي لم
تأخذها بالحسبان .

لقد بينت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي قامت في باريس
منذ ١٩٦٠ ، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي الذي أنشئ عام ١٩٦٣ ،
أن الحكومات القومية والصناعات الخاصة في الوقت ذاته ، تتطلب إعادة
تقويم مستمرة للمشروع التربوي برمته من أجل فاعليتها الدائمية
وجدواها . وعلى صعيد آخر يشكل انجاز الاتحاد السوفياتي والصين
وما يعملان من أجله مثالين مشيرين لاهتمام نصف سكان العالم الذين ما
يزالون يعيشون في الأقطار ذات الدخل المنخفض . وهما يجتديان الكثير
من طلابنا ومن بينهم أبناءنا أحيانا ، سواء أكانا على صواب أم على خطأ .
أن العالم يعاني من أزمة وجدلان بصدد التربية وفائدتها ، ولذلك فنحن
أيضا مختلفون عندما نقارب قضية الاستخدام الممكن لهذا الكتاب أو ذاك ،
ونحاول صوغ الأسئلة التي نود الإجابة عنها .

إننا ننسى عادة درجة القوة واللصوق التي يغزو بها وعينا للمشروع
العام أفكارنا عن التربية في مجالات تبدو صلتها المباشرة بمدارسنا ضعيفة
جدا . إننا نذكر بالطبع برامج الفضاء في أقطار مختلفة ، وبرامج أخرى
للبحث والتنمية ذات أهمية استراتيجية ، ولكننا نفكر بهذه البرامج ،
بصورة عامة ، بلغة الدراسات التي تشرف عليها الجامعات ومراكز
البحوث . إننا ننسى إلى أي حد غيرت هذه الدراسات المناهج والحوافز
في كل مدرسة . وأكثر ما نفعله هو أننا نحط من تأثيرها الكلي على موقف

كل فرد الزاء تربيته الخاصة أو توقعات أولاده . ان معلمات (Parameters) الوعي الانساني قد اتسعت بصورة لا نهائية ، ولكن شعورنا بالتلاؤم بين التربية والحياة يميل - في نطاق هذه المعلمات - الى ان يكون مقيدا بقالب المشروع الحكومي ، أو بعمليات المشاريع الخاصة المتقدمة تقنيا . ان ضبط المعلومات المصنفة استراتيجيا ، والتدقيق الأمني الذي تفرضه الحاجة الى الوقاية من تشتت النتاج النووي (على سبيل المثال) ، ليست امثلة اقل دلالة على العلاقة الوثيقة بين الحكومات والتربية مما هو عليه مثال الاموال المخصصة لدعم البحوث ذات الاهمية القومية . وقد تأثرت الاولويات التربوية في عدة مجالات تقنية وصناعية وتجارية تأثرا كبيرا بالتخطيط التربوي الطويل الامد ، ذلك التخطيط الذي لا يمكن ان يتم بالاقتصار على اخذ التطورات الجارية في بلد واحد أو مشروع واحد بالحسبان .

لقد دانت التطورات الرئيسة في التقنية ، منذ جيلين ، بنموها (وبالتأكيد بحجمها وسرعتها) الى التوظيفات الحكومية الهائلة في مجال البحث والتنمية . ويمكن ان نذكر - هنا - تطور صناعة الطائرات خلال حربين عالميتين ، وتقدم الطيران المدني منذ ذلك الحين . وصناعة الحوامات بأنواعها (على الطرقات ، أو السكك الحديدية ، أو في الجو) تشكل مثالا آخر . وكذلك الحال بالنسبة للحواسيب Computers والاتصالات ، ولادوات جديدة متعددة . وربما كان آخر نمو هائل وظفت فيه الاموال الخاصة في اواسط العشرينيات هو التلفاز . واذا كان البحث والتجديد القائمان على المشاريع الخاصة يشكلان ظاهرة تسير في طريق الانحسار ، فان النمو في « العلم الكبير » يعتمد بكل ثقله على التشجيع العام . حتى المشاريع الخاصة نفسها تفيد الكثير من العقود والامتيازات التي تمنحها الحكومات . ومع ذلك ، تبقى العديد من الشركات التجارية اكثر ملاحظة وغنى ونفوذاً من الدول الصغيرة .

هذا هو اذن الوسط الحقيقي لتربية اليوم . هذه هي النظرة الحقيقية التي تبدو من غرفة الصف أو من نافذة الضاحية . الا ان احساسنا بما

يمكن عمله وبما يرغب فيه ضمن البيت والمدرسة يتأثر أيضا تأثرا قويا بما يحدث في الخارج ، حيث التغير سريع ، ولا سيما في الحقول الاجتماعية والاقتصادية ، وحيث يأخذ البشر على عاتقهم بناء عالم أفضل مستخدمين التربية - بمعنى مختلف أحيانا عن المعنى الذي يستخدمه المربون الشكليون . ان الاتصالات ، وتحليل النظم ، والتجربة المتعددة ، والتغذية الراجعة في الميادين الاجتماعية والاستهلاكية - كل هذه الاشياء تضطرنا الى اعادة تقويم التربية التي نتلقاها ونعطيها . كذلك يفعل جمهور المدرسة المتغير (الذي يتلقى التربية مجانا بصورة متزايدة) ، وهذا ما يحدث في عملية التربية المستمرة المتجددة . وهكذا تصبح جوانب العالم الخارجي هذه متمثلة باطنيا في تفكيرنا التربوي .

ان بعض اعداء التربية العالمة يقولون ، في الحقيقة ، ان عمليات العالم الخارجي وأولوياته هي « المنهاج الخفي » للمدارس . ونؤكد ان الامر كذلك ، وانه ما من منهاج يستطيع اغفال هذه العمليات والأولويات . ولكن مسألة من يضبط المنهاج في هذه الظروف تبقى مسألة مسيرة الاجابة .

« تنبؤ » - ام تحليل مقارنة ؟

هناك على أية حال فرق هائل يتجلى بصورة مباشرة . فقد كانت أنظمة التعليم في الماضي تكرر نفسها ، في المستويات العليا على الأقل ، وفي جميع البرامج التي تؤدي الى مراكز النفوذ والقوة . وحين انتشر التعليم العالي في عدد من الاقطار ذاك الانتشار الكبير خلال الستينات ، استهلك - على سبيل المثال - مخرجاته الخاصة من العلماء الى درجة مدهشة . فقد أصبح هؤلاء مدرسين وباحثين في الجامعات ، واثروا من هذا المركز الذي شغلوه في نمو جيل لاحق وفي نظراته . لقد ادى ايجاد روابط قوية بين المقررات الدراسية والمهن التي نصح بها المدرسون طلابهم اللامعين ، وبين تلك المهن ومراكز الضبط في الحياة العالمة ، الى انشاء أنظمة لا رسمية للاستمرار الذاتي قدمت لبعض الاقطار خدمة اقرب الى الضرر . ان

صدمت نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ، التي اضيف اليها الوعي العالمي بتسارع التغير ، ازالته نهائيا كل أمل بحل المستقبل عن طريق الوصف المستند الى الفرضيات السابقة . وهكذا فان مفهوم التخطيط التربوي على انه محاولة للديمومة او التنبؤ يتراجع الآن ، ويصبح هذا التخطيط اكثر التزاما بالدراسة المقارنة لصنع القرارات وتنفيذها خلال الزمن - في الموقع الذي اتخذت فيه ، على ان تقدم تلك الدراسة تغذية راجعة للمناقشة الجارية على الصعيد العالمي .

اضف الى ذلك ان المعرفة ، والاشغال ، والحاجات التي ستكون مألوفة لطلاب اليوم خلال سنوات نضجهم ربما لم تكن قد وجدت بعد . ان المناهج السابقة ، وعلاقات التعلم / التعليم ، وأنظمة الامتحانات ، والروابط المتبادلة بين المدرسة والمعهد العالي كانت تستند الى فرضيات عالم بطيء التغير - يتفتح ، على الأرجح ، وفق خطوط قابلة للتنبؤ . ولكن التغير سريع الآن ، وهو يتحقق في معظم الاحيان بصورة مقصودة ، الا انه يصادف في قرارات البشر واساليبهم ما لا يمكن التنبؤ به ، كما الحال مثلا في اعداد الولادات ، واعداد المسجلين ، والمهن المفضلة ، واسلوب الحياة الذي يلاقي قبولا اكبر ، وهكذا . ان المدارس وأنظمة التربية النظامية التي كانت تعني « التربية » برمتها ، لن تصبح جديرة بهذا الاسم الا بالقدر الذي تصبح فيه فعالة ضمن نظام واسع متجدد من التفاعل المنسجم .

تلك الشبكة الجديدة من المشاركات تتطور عناصرها بسرعة في العديد من البلدان التي شملها هذا الكتاب بالدراسة ، ولكن الحدائق في اطارها وروابطها المتبادلة يجعل المحاولات من الطراز القديم للتنبؤ بما سيحدث على الصعيد النظري لا معنى لها . ان ما يحدث سيتقرر في بعض اجزائه من قبل الناس الذين سيكون لهم علاقة بالموضوع في ذلك الوقت ، من جهة ؛ وفي اجزاء اخرى ، من جهة ثالثة ، من طريق موارد هؤلاء الناس ؛ وفي اجزاء اخرى ايضا ، من جهة ثالثة ، بالاستناد الى المسوغات التي تمتلكها اساليبهم الخاصة وبرامجهم في نطاق « البيئة » التربوية لزمانهم .

وهكذا دخلت الدراسات المقارنة في التربية أيضا في مشاركة - هاربة بنفسها من العلم الزائف والبرج العلاجي ، ومن العالم المفلق السابق لإعداد المعلمين - في الوقت ذاته ، حيث كان « فن التعليم » ، ذلك التدريب البيداغوجي الذي تنقصه النظرات الصائبة النابعة من البحث الميداني الاختباري الدؤوب ، يحتل في معظم الأحيان مكان العلم الحق الأكثر عمقا واحاطة . ان الدراسات المقارنة تمثل في بدايتها مقدمات للفهم المعاصر والتحليل ، ولكن هذا الفهم يتوقف ، حتى في هذه المرحلة المبكرة ، على تقدير للتغير البعيد المدى والاصلاح الطويل الاجل . وقد تمثل هذا الوعي في عمل رجال التربية المقارنة الكبار خلال الاربعينيات والخمسينيات ، امثال اسحاق كاندل Isaac Kandel ، وروبرت يوليك Robert Ulich وفرانز هيلكر Franz Hilker ، وانسائيين آخرين من اوربا وان كان بعضهم قد نزع منها .

كانت كتابات هؤلاء بحق ذات اثر واسع ، ولكن حجما ضخما من المعرفة (يضم الوثائق والنصوص) ظهر بعد زمانهم . وكان قسم صغير نسبيا من هذا النتاج مقصورا في توجهه على معلمي المستقبل ، اما القسم الاكبر منه فقد شارك في البحوث والاستشارات التي يقدمها العلماء وصانعو القرارات حول نقاط محددة في صنع السياسة التربوية ، ذلك انه لم يعد احد ينظر الى التربية المقارنة - هذا اذا لم يكن احد فعل ذلك في يوم من الايام - على انها حلول من قبيل : « اذا فعلت هذا ، فذلك ما سيتبعه » ، او « ان اتخاذ الاتجاه A في ظرف B سيؤدي الى النتيجة C في حال تبني الوسيلة D » . ذلك النوع من الالعب لم يعد يعطي نتيجة على اي حال ، كما انه فقد الحظوة سريع السببين اضافيين :

١ - استلال جانب كبير من إعداد المعلمين من عزلة « معاهد » المعلمين نصف - الديرية ، وادراجه ضمن المشاركات الجديدة للجامعة والعالم التقني .

٢ - اعتماد الدراسات المقارنة المتزايدة على البحث الميداني باستخدام تقنيات ترتبط بالعلوم الاجتماعية ودراسات أخرى للحياة العامة. ويتطلب العديد من هذه الدراسات عمل فريق من الباحثين خلال سنوات .

وهكذا نرى أن الجميع - حتى المبتدئين في التربية المقارنة - يعرفون أن تقدمهم سيقودهم قريباً إلى دراسة القضايا العامة الأساسية التي تؤثر في شكل التربية والتزامها ، وربما قادهم أيضاً إلى بحوث حول المشكلات العملية التي تنتظر الحلول الواقعية . ولا يقتصر الانخراط في هذا السبيل الآن على المخططين في المستويات العليا ، بل لحق بهم أيضاً المعلم في الصف والاب والسياسي أو صاحب العمل ، هؤلاء الأفراد الذين قد لا يكونون خبراء في الدراسات المقارنة بالمعنى الضيق للكلمة ، إلا أن معاناتهم الحية تجعلهم قادرين على الإسهام في عالم التحليلات المقارنة . وبالطبع ، يجب أن يكون هناك خبرة وتنسيق بين هؤلاء ، وأن تكون هناك دراسات جديدة كثيرة لمواد غير مريحة في معظم الأحيان . ولكن المتنبيين الذين يلقون بنبوءاتهم من أبراجهم العاجية ، أو مكاتبهم القابعة في ناطحات السحاب أصبحوا من الطراز القديم ، وحل محلهم الآن مشروع التزامات التربية المقارنة الذي يتسم بالتعاون المتزايد .

الدراسات المقارنة جنباً إلى جنب مع العلوم الاجتماعية .

لدراسات المقارنة في التربية مسوغاتها الخاصة بها . فالخزون الضخم للمعرفة المتخصصة والخبرة التحليلية في التربية التي تكونت عبر السنين من قبل العلماء الذين ركزوا جهودهم على التربية لا تخص إلاها . كما أن العلوم الاجتماعية النظرية والعملية التي تحيط بالدراسات التربوية ليست متمكنة من هذا المجال . وإذا كان موقع التربية في مركز الأهمية من كل جهد انساني يغري المتخصصين في العلوم المجاورة بإعطاء آرائهم فيها ، فإن في ذلك مجازفة بالوقوع في مغالطات ، سرعان ما تدان إذا خالفت الافتراضات المسلم بها .

على أن المشاركة بين العلوم التربوية والاجتماعية (التي تحظى باعتراف منذ فترة طويلة) حصلت خلال السنوات القليلة الماضية على قبول يلفت النظر ، نظرا للتحويلات التي حدثت ضمن موضوع اهتمام العلوم الاجتماعية نفسها . « ودراسة الحالات » التالية ، وتركيز الكتاب بمجموعه على الحكم (الانساني) باصرار ، تماشي تحول علم الاجتماع من الدراسات « الوضعية » الى « الظاهرية او الفينومينولوجية » . وهذه الكلمات الاصطلاحية تعني ببساطة ، انه بينما كان علماء الاجتماع حتى الستينيات يميلون الى تعريف الأنشطة والعلاقات الاجتماعية (والتربوية) بلفظة التصنيفات المسبقة او النظريات ذات الشهرة الكبيرة ، راحوا منذ ذلك الوقت يوجهون اهتماما اكبر للعالم في واقعيته التي تبدو للافراد او الجماعات التي تدركه . ان علماء الاجتماع - بتعبير آخر - يعترفون الآن بأن ما كانوا ينظرون اليه على أنه « وضعي » او « موضوعي » او « قابل للتصنيف » بمعنى مطلق او نظري ، أصبح موضع تساؤل من قبل النظرة الداتية او الظاهرية (الفينومينولوجية) للاناس الذين يرتبطون بالموضوع ارتباطا وثيقا .

لقد صنف الزبي السوسيولوجي الشائع - وعدد من البحوث الاختبارية ذات النطاق الواسع حول الاتجاهات التربوية - خلال فترة طويلة ، المظاهر المحلية او القومية للتربية ضمن « نماذج » نظرية و« نتائج » قابلة للتنبؤ ، ولكن « النظرة من الداخل » ، وبعد القرار او الاستجابة بكامله كان يهمل في معظم الاحيان او يساء تقديره بصورة فاضحة . ويعود ذلك جزئيا فقط لفطرية في الادعاء بتطبيق ما يفترض انه «وحدة الطريقة» في جميع العلوم (ومن ضمنها علوم الحياة والدراسات الاجتماعية) ، كما يعود ايضا للاخفاق في ادراك أنه لا وجود للوحدة في القضايا موضوع الدراسة ، او في ظروف الدراسة (حتى اذا كانت هناك وحدة في الطريقة) . ان موضوعات الدراسة تزداد تعقيدا بصورة كبيرة عندما نتناول استجابات حية ، ويزداد التعقيد بصورة اكبر ايضا حين تدخل الصورة عناصر الاختيار الشخصي . وحين يقوم الناس بتعليم ما يفضلونه ، يصبح بعيدين جدا عن الاستجابات الحيوية البسيطة .

لذلك كان علينا ان ننوع طرائقنا لدراسة اشياء من هذا القبيل ، وان نكيفها مع التعقيد المتزايد .

ان دراسة جرد بمفرده أكثر تعقيدا من دراسة اميبة ، ودراسة مستعمرة من الجرذان هي أكثر تعقيدا أيضا ، في حين أن دراسة تفاعل مجتمع كامل من الجرذان مع التداير المضادة المتخذة على رصيف الميناء ، أو مع صناعة الغذاء ، أو مع مكافحة الطاعون في بلد ربما كانت الجرذان فيه مقدسة كالهند ، تمثل مشكلة مختلفة كلياً بالنسبة للباحث الذي يصطدم في نقاط عدة بعناصر من الاختيارات والقيم الاجتماعية ، بالقدر الذي يصادف فيه استجابات بسيطة من النموذج الحيواني . لذلك كانت « الطريقة العلمية » البسيطة ، التي تتمثل في وضع الفرضيات واختبارها ضمن شروط مضبوطة ، والمجازفة بناء على فرضيات تنبئية ، لا تقوى على السر بالباحث الاجتماعي بعيدا ، اللهم الا اذا قلنا ان طريقة كهذه تشكل الخطوة الاولى في طريق طويل جدا ، وضمن سلسلة من الشكوك المتزايدة الصعوبة .

ان اي فرد يبحث في مشكلة نادرا ما يستطيع الافصاح بوضوح عن مشكلته ، كما قال كارل بوبر Karl Popper في مقاله حول « الفيوم والساعات » في (المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٦) ، اللهم الا اذا كان قد وجد حلا . وهو قد يخطئ المشكلة ، ولو تمكن من شرحها . لقد برهن عالم النفس الصناعي ايلتون مايو Elton Mayo على أن الكائنات البشرية تدخل الى حد كبير ضمن « إشرائط » أية تجربة أو ملاحظة تجري عليها . ان التجربة نفسها تصبح جزءا من « محيط » أي حالة انسانية توضع تحت الملاحظة ، وهكذا تصبح بالتالي جزءا من نتائج التجربة . ان كيفية استجابة الافراد - موضوع التجربة - في أية تجربة لاحقة ، وكيفية استجابة الباحث نفسه ازاء المعطيات التي حصل عليها (هذا اذا لم نتحدث عن استجابات اناس من الخارج) ، كل ذلك يؤثر في الاستنباطات المستخلصة والفرضيات أو السياسات اللاحقة التي ستمخض عنها .

ان مقالة بوير « غيوم وساعات » كلها ، ولاسيما القسم ٩ وما يليه (المرجع نفسه ، ص ٢٢٢ وما بعدها) يمكن أن ينصح بقراءتها أي باحث في التربية الاجتماعية ، ولكننا نعزز هذا النص بصورة أشد عندما نأتي الى الدراسة اليقظة للتربية . فاقول ما يقال في التربية أنها تفاعل نشط بين الناس ، ينجم عنه تعلم فرد ما . وقد تستند التربية بصورة واسعة الى التعلم المستقل ، الا أنها تتوقف دائما على قبول ما يتعلم (أو تعديله ، أو رفضه) مع سير المتعلم قدما في تربيته . ومن المفيد اعادة هذه المسلمات مرة أخرى ، حتى نتمكن من التركيز على الجوانب الانسانية للاستجابة والحكم ، تلك الجوانب التي تضع كل البحوث الاجتماعية (ولاسيما التربوية منها) ضمن فئة من البحوث تختلف عن دراسة جميع الموضوعات الفيزيائية ، أو معظمها . ولا يهمننا الى أي حد يقبل الباحث الواقع المتمثل في أنه يدخل أيضا بصورة ذاتية ضمن ملاحظاته التجريبية حين يلاحظ ويصنف المادة الفيزيائية ، فان ذلك ما يزال بعيدا كل البعد عن الاعتراف بأن ذاتية الأشخاص الخاضعين للملاحظة هي الغرض الأول لهذه الملاحظة في العلوم الاجتماعية .

ان ذاتية المتعلم تقع في قلب أي تربية نفوم بملاحظتها ، كما بينا فيما سبق . واذا أضفنا الى ذلك العادات الثقافية ، والتفضيلات ، والتعليم الذي يقحمه الآباء ومربون آخرون داخل العملية برمتها ، يصبح من السخف بمكان الادعاء بأن التربية — بالمعنى المحدد للكلمة — يمكن أن تكون موضع تشريع وتحكم وتنوء ، مثل المادة في التجربة المخبرية . ان الظروف والأشياء المادية التي تحيط بالتربية كالأبنية والتكاليف اللازمة في التربية الإلزامية من أجل فئة عمرية من حجم معين ، يمكن أن تضبط بالطبع . ولكننا ننتقل الى مناطق تستعصي على التنوء حين نقارب أي امر يتضمن عنصرا فيه اختيار أو تفضيل (كاختيار المقررات ، أو الاستمرار في الدراسة بعد انتهاء الإلزام ، أو أساليب الدراسة وامكنتها ، أو مجرد مقاومة التعليم) .

من الواضح ، ان التشريع يفرض — فيما يبدو — أنواعا معينة من

النتائج في التربية ، كما هي الحال في قضايا أخرى . إلا أن التشريع هو نفسه حصيلة قرار ، لا حصيلة ما يفترض أنها محددات موجودة في خلفية الموضوع . وعلى أي حال ، يتوقف تنفيذ التشريع التربوي بدرجة هامة على استعداد الناس للاستجابة له ، حتى في الأقطار الأكثر انضباطا ، فقد يتجلى أن التنفيذ يتعارض مع الأشياء التي يكن لها الناس الموجودون في الميدان الاحترام الأكبر - كالدين أو الولاءات العائلية أو عادات الجملة المحلية . ويتوقف نجاح التشريع أيضا على عوامل أخرى مثل سوق العمل ، الذي يتعلق بدوره بالظروف والاتجاهات السائدة في العالم بصورة عامة . تلك هي الاعتبارات التي تدور في أذهان الناس الذين يعينهم المشرعون ، والتي تجعل من التربية موضوعا مفضلا للدراسات الظاهرية أو التي تهتم « بالنظرة من الداخل » . ولا يوجد هنا مكان للتنبؤات الوضعية التي تبقى عديمة الحساسية بما يدور واقعا في التربية نفسها ، أو في عملية تحديد الذات لتلك الأقطار التي يدعون التنبؤ بمستقبلها .

إن تركيز الوضعيين المبكر على سيطرة القوى الاجتماعية ، وعلى إمكانية التنبؤ بالاستجابات والاتجاهات ، اجتذبت بشكل واضح أولئك الذين كانوا يرغبون في التحكم بالتربية . وهكذا تكون الجزء الرئيس من التخطيط التربوي خلال الستينيات من ضبط « سوق » التربية أو التنبؤ به وبمحددات النجاح التربوي من عوامل اقتصادية وظروف أخرى . وقد أفسدت الدراسات المبكرة القيمة التي أجرتها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA نظرا لوجود هذا العيب فيها ، وكذلك الأمر فيما يخص الأفكار التي شاعت آنذاك في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والمعهد الدولي للتخطيط التربوي في سنواته الأولى . كما بدأ التركيز أيضا على « منظور التقيد » في بعض الدراسات التي تناولت « الوسط التربوي » ، وفي برامج علاجية للمحرومين وضعت في الوقت ذاته .

وتحت تأثير النظرة الوضعية هذه ، حاولت بعض وزارات التربية وضع « نماذج قابلة للحساب » للأنظمة التربوية (وهي تعني بذلك

— طبعا — الأنظمة المدرسية التي تقع تحت ضبطها وتستجيب للتشريع والتمويل وتعيين الأجهزة) . وقد شكلت فرائق للبحث استمر عملها أحيانا سنوات طويلة ، لمساندة هذا النوع من البحث الذي يدعم مقاصد الحكومة .

أما في البلدان الليبرالية ، فقد كانت هناك لجان هامة وضعت تقارير تعمقت بصورة متزايدة بالبيت والواقع المدرسي كما ينظر اليهما أولئك الذين تحسّن تحصيلهم التربوي (أو أعيق ، في الحالات الأكثر شيوعا) تحت تأثيرات أهملتها البحوث والاسقاطات الوضعية . وبما أن ادعاء العلمية كان أكثر سهولة بالنسبة للدراسات الوضعية نظرا لذبوع صيت المعايير الكمية (و ظهور اعتقاد في بعض الأحيان بأن التنبؤ أكثر « علمية » من الاستشارة) ، فقد أسقطت الأشياء الأكثر عمقا والتي يصعب تكميمها من التخطيط في معظم الأحيان ، من قبل الوزراء الذين يستعجلون النجاح في الانتخابات القادمة ، أو الباحثين المتحمسين للحصول على ترقية بناء على توصلهم إلى نتائج مثيرة .

لقد ألح إدوارد شيلز Edward Shils منذ مدة بعيدة على أن الدراسات الاجتماعية أعارت اهتماما قليلا جدا للنظم والنظم الفرعية التي يجري تفهم « العلاقات الاجتماعية » و « المعاني » من خلالها . ذلك أن ادراكات الناس ودوافعهم (من حيث كونهم أفرادا يعيشون ضمن جماعات ، أو ضمن نمط تربوي كمل) هي في قلب التعلم واتخاذ القرار في التربية . لذلك تعد مسؤولية عن استمرار العديد من العمليات التربوية أو رفضها ، وعن اتجاه الإصلاح والتقدم في تنفيذها .

كما أن تطور علماء النفس سار في الطريق نفسه خلال العقود الأخيرة . فقد دل كتاب روزنتال وجاكوبسن Rosenthal and Jacobson «بغماليون في غرفة الصف » (بالرغم من الهفوات الصغيرة التي احتواها والتي كانت موضع نقد) بوضوح على اهتمام من النوع نفسه ، ومفاده أن ما يبدو للناس يمكن أن يؤثر في أدائهم التربوي سواء أكانوا معلمين

ام طلابا . وقد اعطت بعض دراسات الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA ، في الواقع ، براهين قوية تدعم هذا المظهر .

وهكذا فان الامر في العلوم الاجتماعية لم يعد يتمثل الآن في حالة يحددها احتمالان : اما « بوضعية » زائفة العلمية يدعيها الوضعيون ، واما مقارنة ظاهرانية تأخذ الاستجابات البشرية بالحسبان ، بل أصبح مشاركة بين الناس يسهمون في تقديم الأدلة والحدوس حول مظهري البحث . كما ان المقاربة الاختبارية وطرائق العلوم الاجتماعية « الموضوعية » تطبق الآن في دراسة التربية - ولا سيما في الدراسات المقارنة - بصورة دقيقة اثناء فحص بعض المشكلات والوقائع ، ولكن مع وعي اشد تعاطفا مع ضرورة تعبير الوقائع عن « النظرة من الداخل » وكل الحساسية المرفقة بالوضع الداخلي اثناء قيام الدراسة .

ولنقل باختصار ، ان السياق الفكري الذي يحيط بالدراسات المقارنة قد تغير بصورة بارزة . كما ان الشركاء المتوافرين للمساعدة في بحوثنا حولوا اهتمامهم بصورة تجعل البحث « في الداخل » أكثر قابلية للتحقيق وأكثر جدوى . وضمن الدراسات المقارنة في التربية ، تعدى عمل الباحثين جمع مخزون متزايد الغنى من المعرفة ، الى تكوين خبرة جوهرية في تطبيق طرائق العلوم الاجتماعية على المشكلات التربوية والتخطيط التربوي . وفي الوقت ذاته ، مثلت الانظمة التربوية نفسها ، التطور نفسه ، في استجابتها للحاجات والالتزامات المتغيرة .

اما فيما يخص هذا المجلد ، فاني اشعر بالرضى لمعرفتي أن التغير الجوهري في معظم الدراسات الاجتماعية والتربوية يقابل المقاصد الاصلية للكتاب ، ذلك اني حاولت دائما ان اجعله مشبعا بالاهتمام « بالداخل » ، قريب التناول . كما تبين لي في الوقت ذاته ان الموضوعات الرئيسة - التي ينطوي عليها - تتردد في جميع انظمة المدارس والمعاهد ، وقد جمعت قواها خلال السنين في اتجاهات تتضح بصورة متزايدة يوما بعد يوم . وقد بينت اوجه التشابه هذه انها تصطرع احيانا مع

البيئة المحلية للقرار التربوي أو مع إمكانية التطبيق . لقد جرت دراسة هذا التوتر الدولي - المحلي دراسة مقارنة ، بالتفصيل ، وفي مصطلحاته العامة والخاصة . وفيما يخص السنوات الأخيرة درست أيضا مشكلات دولية معينة (مثل تربية الشبان الذين تجاوزوا سن السادسة عشرة ، والتربية بعد الإلزامية بصورة عامة) بطرائق اختبارية حظيت بأكبر تعاون ممكن مع « الناس الموجودين في الميدان » . وقد أفيد من هذه البحوث الحديثة فيما بعد في صنع السياسة (التربوية) على الصعيدين القومي والدولي . وبالرغم من أنه يجب الانتظار فترة أخرى لتقديم الأمثلة بتفصيل ، هناك نقطة يجب أن نبينها هنا وهي أن التربية المقارنة قد تغيرت في سياقها والتزاماتها ، وهذا التغير مفيد للجميع .



القسم الثاني

الدروس الست المقارنة - النزاع جدير
تحليل جدير
...

الفصل الثاني

الدراسات المقارنة

مقاربة جديدة

يقارب الناس الدراسات المقارنة في التربية انطلاقاً من مستويات متعددة مختلفة ، ومن خبرات تعلم متنوعة ، كما يأتون إليها حاملين مقاصد مختلفة ، لذلك كان سبلهم فيما يخص التفصيلات أو النظريات مختلفاً أيضاً . إلا أنهم يشتركون مع ذلك في أشياء عدة وهي : رغبة في زيادة معرفتهم بالتربية التي تتعرض حالياً للتغير على الصعيد العالمي ، من حيث تميزها عن أوجه النشاط الاجتماعي الأخرى ؛ ورغبة في تحليل المشكلات التربوية تحليلاً أفضل عن طريق تمييز الجوانب الأساسية القابلة للمقارنة والتي تحظى باهتمام واسع ، عن الظواهر المحلية الصرفة ، أو المشاغل الموضعية الصرفة ؛ ورغبة في فهم مبادئ التقويم في الدراسات المقارنة التربوية . فقد لا تكون هذه المبادئ هي المبادئ نفسها التي تعتمد عليها الدراسات السياسية أو الاجتماعية ، لأن التربية تملك أشكال النشاط الخاصة بها (وهي التعليم والتعلم) . كما أن الدراسات التربوية تتضمن معارفها الخاصة وأسلوبها الخاص في التحليل . وبمعنى ذلك ، فمن الضروري أن يتم التفاعل المتكامل بين التحليل التربوي وأنواع التحليل الاجتماعي الأخرى ، في كل نقطة ، على أنه حد أدنى ، نظراً للأسباب التي قدمناها في الفصل الأول .

لقد كان قراء كتاب من هذا النوع يتكفون في الماضي من المعلمين ،

أو المعلمين تحت التدريب ، الذين تتركز مشاغلهم غالبا حول المدارس .
وهذا الجمهور ما يزال معنا لحسن الحظ ، إلا أنه يتمتع اليوم بوعي
أكبر وتماس فكري أوسع مع الدراسات المجاورة . أضف إلى ذلك أننا
نرى الآن كتب التربية تتصدر رفوف المكتبات التابعة لأقسام جامعية مثل
أقسام علوم الاجتماع والسياسة ودراسات المناطق . ولهذا لا يستطيع
أحدنا أن يتصور قيام أحد الباحثين بدراسة الاتحاد السوفييتي أو الصين
أو الدول النامية أو الولايات المتحدة أو أوروبا الغربية دون أن يرجع
بصورة واسعة إلى التربية من حيث كونها علما أساسيا في التطور .

إن ما هو جديد في وضعنا الحاضر هو أن أشخاصا ربما كانوا متمرسين
في مجالات علمية أخرى يأتون معا مبتدئين في الدراسة المقارنة للتربية
بصورة علمية أو في جوانبها الرئيسية على الأقل . إن دراسة المناطق ،
أو حلقة في الدراسات العليا في ميادين مثل السياسة أو التخطيط ،
تجمع غالبا فريقا من هذا القبيل تماما . ويختلف أعضاء هذا الفريق ،
بالطبع ، فيما يمكن أن يقدمه كل منهم للنقاش المشترك . فهم يختلفون
من حيث سعة معارفهم وعمق تحليلهم على السواء . وهم يتناولون
أيضا أشياء مختلفة من عملية التعلم المشتركة ، ومع ذلك تظل حلقة
دراسية كهذه قابلة للتطبيق ، ومفيدة إلى حد بعيد .

إن جميع الدراسات المقارنة في التربية تقع اليوم ، على أية حال ،
في موقع نخوسي ، لأن معظمنا يواجه القرارات الجديدة الرائدة التي
تحدثنا عنها في الفصل الأول دون أن نعد لها الأعداد الكافية . ومهما
كان عملنا العلمي عميقا ، وكانت خبرتنا واسعة ، فإننا قد أعدنا ،
على الأغلب ، لعالم الأمس ، وربما لدراسة موضوع آخر غير البحث
التربوي .

لذلك سيقدم هذا الفصل أطارا للدراسة الرائدة . وهو يتطلع
إلى وضع تفسير جديد أو نظرية تشكل تحديا ، وربما مساعدة على
إعطاء صورة شاملة للتطور التربوي في تفاعله مع التوجه التقني الجديد .

وهذه النظرة العميقة حيوية جدا لان التغيرات الحديثة تدفع بالتربية الى قلب النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي بدلا من تركها بصورة واسعة تحت رحمة الاذواق المحلية ؛ او خدمة الاستمرار الذاتي للجماعات (الضيقة) .

ان المسح الذي يقوم به هذا الفصل يلخص اتجاهات واسعة النطاق ، ولكنها واضحة كل الوضوح ، وثيقة الصلة بالدراسة المقارنة في التربية . وتشير معالمها القوية الى فرضيات تحليلية تهدف لتحقيق غرضين : «المساعدة على » التعرف « من جهة ، والبحث على المزيد من البحث في التفاصيل الدقيقة ، من جهة اخرى . وسنرى في الفصل التالي كيف يمكن تطبيق هذه التفسيرات الشاملة للاتجاهات التي « نتعرفها » بتفصيل على التحليل المصغر للمشكلات الخاصة كما يحدث في حالات الحياة العادية . فهذه الحالات تشكل مخبر للتحليل العلمي الحق ، ومسارح للقرارات التي تتخذ بصدد السياسة التربوية.

لقد بدأنا نتعلم جميعا — منذ نهاية الحرب العالمية الثانية — كيف نجدد تعلمنا مستعنيين بأبنائنا وطلابنا وزملائنا ، بل وبالأجانب الذين تدور حولهم دراسة الحالات التي نقوم بها . الا ان الأبعاد المتعددة للدراسة العلمية تحتاج الى ان نشفع ذلك بتطبيقات واسعة ، ومقتضيات في الميدان الاجتماعي . وهذه « المناطق المشككة » بالنسبة لنا تسيطر على الحياة العامة برمتها ما دامت التربية ونتائجها تسيطر على هذه الحياة ، أكثر من أي وقت مضى ، نظرا للتركيز المعاصر على الابداع والاتصال من حيث كونهما وسيلتين هامتين لتحسين العالم .

ومن التعلم المباشر وتطبيق المعرفة التي نحصلها ، ننتقل بقناعة تامة الى بعد ثالث يتمثل في ذلك المظهر المميز للعلوم الاجتماعية والذي يهتم بالاستجابة الانسانية والخبرة والحكم من حيث كونها عوامل حيوية في التعلم الشخصي والعام . وسيكون هذا البعد محور اهتمامنا في هذا الفصل ، كما ستكون العناصر التحليلية الاخرى والتفصيلات التي

تؤديها ملحقة ببؤرة فهمنا هذه . وبما ان نقلنا مركز الاهتمام سيترتب عليه ان نلجأ الى نوع من الدراسة المقارنة يختلف عما افه الكثيرون في التربية المقارنة ، لمر ما حصل في هذا الميدان العلمي وفي الجمهور الذي يهتم به .

ما الذي حصل للتربية المقارنة ؟

من الممكن أن ننسى في هذه اللحظة الظروف المتغيرة لعصرنا هذا ، والأدوات المختلفة المستخدمة في التربية لتحقيق مجموعات مختلفة من الافتراض . ولندع جانباً أيضاً الواقع الذي نعرفه وهو أن الدراسات المقارنة في التربية لم تتعد تنوجه الى جمهور محدود من المعلمين والطلاب ، بل تتحرك نحو تغيرات جذرية تتناول التزام التربية المقارنة نفسه . ذلك أنه من الواضح أن التربية المقارنة ما تزال تحتفظ بوظيفتين اثنتين تؤديهما من خلال تحصيل مجموعة من المعارف والنظرات وتمحيصها والالحاق عليها ، وهما :

أ - تقديم المعلومات للأشخاص المتحمسين لدراسة سير التربية في سياقات بديلة متنوعة ، وإرفاق حساسيتهم ..

ب - المساعدة في تحليل الظواهر والاتجاهات والمشكلات التربوية .

وهي تعبر اهتماماً متزايداً في الوقت نفسه الى التزام ثالث ، وهو :

ج - إرشاد القرارات والنمو التربوي ، مع تحسين التعرف على الآثار الاجتماعية - الاقتصادية والسياسية في كلا الاتجاهين .

وفيما يخص هذه الأغراض - كلها - ولا سيما الأخير منها ، تضيف الدراسات المقارنة في التربية اعتبارات واقعية إجرائية الى جميع الدراسات التربوية (ولا سيما النظرية منها) ، كما تضيف في الوقت ذاته بعداً تحليلياً دولياً لجميع الدراسات التي تحاول ربط التربية بالنمو

الوطني أو الاجتماعي . ولا يوجد علم أو مجال أكاديمي آخر ، أو مجموعة من الدراسات التأليفية تمتلك هذه المعرفة الخاصة أو هذه الالتزامات .

ومن الممكن تميز أربع مراحل تاريخية في تطور الدراسات المقارنة في التربية . وهذه المراحل يمكن تلخيصها بصورة إجمالية فيما يلي :

أ - استخدام التربية المقارنة في القرن التاسع عشر من أجل تأسيس معاهد معينة كالجوامع والمعاهد التقنية ومعاهد أعداد المعلمين والمدارس التقدمية وغيرها .

ب - محاولة استخدامها في القرن العشرين دليلاً لتعميم التعليم في مؤسسات معينة ، كالمدارس الابتدائية والثانوية ، ونشر خدمات أخرى مساعدة .

ج - محاولات استخدامها بعد ١٩٤٥ دليلاً لعملية التقويم الشامل للتعليم القومي النظامي ونموه المتشابك ، مع وعي دولي متزايد للاتجاهات والمشكلات التربوية الرئيسية .

د - محاولات استخدامها بعد ١٩٦٠ دليلاً لما يشكل جوهرية قرارات سياسية - اقتصادية - اجتماعية ، ضمن منظور دولي عن طريق الاستعانة بالنظرات والشواهد والتقنيات التي تقدمها البحوث المقارنة في التربية .

وفيما يخص المرحلة الأخيرة ، بالطبع ، تعد العلوم الاجتماعية شريكاً أصيلاً في هذا المجهود بأكمله . فهي تقدم نماذج كمية للنمو القومي الاجتماعي - الاقتصادي ، ودراسات ميدانية وتجارب متعددة الأنواع . ونشهد اليوم اتجاهات متزايدة لصوغ سياسة متسقة لاتخاذ القرارات ، تدعمها دراسة دقيقة عملية للمشكلات الإجرائية التي تصادفها في طريقها . وهذا هو في الحقيقة جوهر المقاربة المقارنة للمشكلات .

إن هذا التطور في الدراسات التربوية المقارنة يسير جنباً إلى جنب

مع اتجاهات مماثلة في العلوم الاجتماعية ، تلك العلوم التي تركز نفسها
ايضا لوضع حلول مبرمجة لمشكلات الحياة الواقعية تحل محل التحليل
النظري للمشكلات الخاصة .

ومن الواضح اننا عندما نصل الى هذا المستوى نكون قد ابتعدنا
كثيرا عن انواع الدراسات التي تناسب رسائل الماجستير والدكتوراه ،
وارتقينا الى صعيد تقارن فيه جهود الخبراء المجتمعين وتناقش خلال
فترة من الزمن ، ثم تنقل نتائجها الى آخرين (مثل المجالس النيابية
والهيئات الشعبية) لاتخاذ القرارات بصدد تنفيذها ، فهذا الامر
من شأنهم لا من شأننا .

ان لطلاب الدراسات العليا والباحثين في الدراسات المقارنة التزاماتهم
بالطبع ، وعليهم اتخاذ قراراتهم الخاصة . الا ان هذه الالتزامات والقرارات
تدور حول برنامج دراستهم او موضوع بحثهم ، وليس من الضروري
ان تكون حول التربية بصورة عامة . وفيما يخص الميدان الواسع
للقرارات او صوغ السياسة التربوية ، يجب الاقرار بان خبر التربية المقارنة
ليس معصوما عن الخطأ ، شأنه في ذلك شأن علماء الاجتماع والنفس .
لذلك كان الحديث عن «التنبؤات» و «المحددات» و «سلسلة ردود
الفعل» (كما يحلو لبعضهم ان يفعل) خاليا من المعنى . ان دراسات
سياقات الآخرين والقرارات التي تصدر فيها (كما هي الحال في دراسة
الحالات التالية) تظهر في الواقع حدود مفاهيم مثل «العلم» و«الموضوعية»
و « حل المشكلات نظريا » في دراسة التربية . فالنظرية او « التنبؤ »
ليست اكثر من فرضية تفسيرية تساعد في شرح الاشياء لنا ولطلابنا .
وفي التربية ، اكثر من اي مكان آخر ، لسنا نحن ، او الخبراء ، من
يحدد اتجاهها ما او يحرفه عن مساره ، بل الناس المتواجدون على ارض
الواقع . اما مهمتنا فهي ان نعترف باكبر قدر ممكن من التعاطف
والموضوعية وجهة النظر الذاتية لهؤلاء الناس في نقاط « تأزم » معينة
ضمن نظامهم الخاص .

ان احدى الحقائق الاكثر اغفالا من قبل اصحاب النظريات ، تتمثل في اننا ورثنا نظاما تربوياً تكونت نتيجة سلسلة طويلة من القرارات ، بل والعادات أيضاً . وهذه القرارات هي قرارات اجتماعية وسياسية اكثر منها تربوية بالمعنى الضيق للكلمة . وقد شكلت هذه الانظمة انماطاً محلية للاتساق او « المعنى » .

ومن الاشياء المعروفة في دراسة اللغات ان الكلمات والتعابير تأخذ معناها الحقيقي في سياقات لغوية واجتماعية محددة . كذلك الحال في بنية الانظمة المدارس والمعاهد . فما يجري في هذه المؤسسات ، وتنظيم مهنة التعليم فيها ، لاتعني شيئاً في الغالب الا اذا نسبت الى البيئة المحيطة بها، لانها تتفاعل مع هذه البيئة ضمن اشكال متعددة من الاتصال . ان معظم هذه المؤسسات — كما نعرف — اتخذت تعريفها او حدودها من طريق التشريع او العادة المستحكمة . ولكن معظم النظم التي ترسخت عبر العصور تواجه اليوم تحدياً ، ان لم نقل اجتياحاً ، من تفسيرات جديدة واسعة النطاق لما يمكن ان يعمل ، ولما يرغب فيه الآن نتيجة التغيرات الكبيرة التي تحدثنا عنها في الفصل الاول .

وهكذا نجد ان الاختلافات المحلية للدراك او لهذا الجهد الجديد ، تشكل الآن المادة الحقيقية للدراسات المقارنة ، التي تقدم للمشاهد ادراكات متكاملة لموضوعات واسعة النطاق . ويترتب علينا ان نتعرف هذه الاختلافات بتعاطف ، وان نفيد من النظرة الداخلية للدوي العلاقة كلما امكن ذلك . وبما ان هذه « النظرات الداخلية » تعكس في معظم الاحيان اختلافات هامة في ادراك « الحقيقة الواقعية » (ولا سيما بين الكبار والصغار او بين اساليب الالتزام التربوي) ، فانها ستكون عوناً لنا عندما نحاول الآن طرح نظرية شاملة او نموذج تفسيري . وهذا النموذج يساير التطورات الحديثة في عدة ميادين علمية ، بالرغم من انني وضعته ليستخدم بالتحديد في الدراسة المقارنة للتربية .

نحو تفسير جديد للنمو التربوي

لقد قلت في كتابي الذي صدر ١٩٦٧ بعنوان « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » ، إننا باشرنا الانتقال من نظام اجتماعي - اقتصادي تقني مسير ، قابل للتنبؤ ، تتلاقى عناصره في مركز واحد ، الى نظام تحتل فيه التقليدية الراجعة للخبرة الانسانية العادية والحكم الانساني مكانة حيوية في الميادين العلمية والتقنية ، وفي التربية والمجتمع بصورة عامة . وقد حدث نتيجة ذلك تحول في الزعامة الاكاديمية .

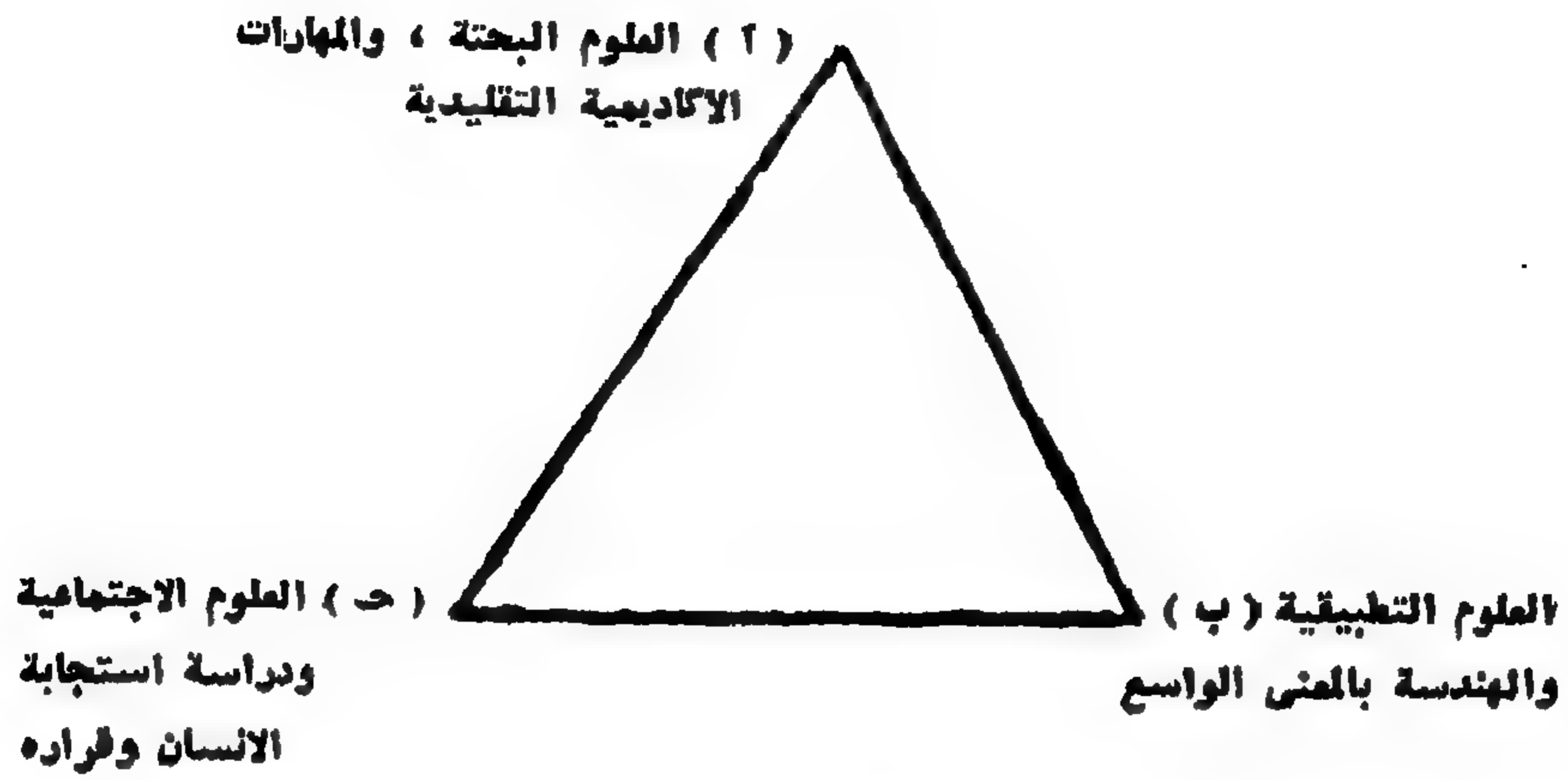
فقد شهد القرن التاسع عشر والعقود الاولى من القرن العشرين تراجعا لاولوية « النظرية » و « العلوم الاساسية » « وطلب العلم من اجل العلم » بحسب التقليد الهبولتي (نسبة الى Humbolt) ؛ تلك الاتجاهات التي سادت في الفترة السابقة ، امام تقدم « العلوم التطبيقية » والتقنية في مواضيع متعددة ، كما هي الحال في المدارس التقنية العليا Technische Hochschulen في ألمانيا ، وفي معاهد المدن وجامعاتها في بريطانيا ، ولا سيما في المعاهد التي تتمتع بمنح الاراضي Land Grant Colleges في الولايات المتحدة الامريكية ، ومشتقاتها . وهذا التركيز على « التطبيق » و « الاستخدام في الحياة العملية » امتد في بعض المواضع الى « الهندسة الاجتماعية » و « الادارة العملية » التي تطورت في هذا القرن . كما حصلت عمليات « التجديد » و « الضبط » و « التخطيط » على أهمية كبيرة ، لا من حيث كونها فعاليات تحظى بالتقدير والمكافأة المادية الجيدة فحسب ، بل من حيث كونها اختصاصات علمية أيضا . وما زالت نظرية التنظيم ، ونظرية الدور ، ونماذج البحث - التنمية - الانتشار تشكل جزءا اساسيا من التقاليد المألوفة في بعض الدراسات الاجتماعية والنمائية .

أما فيما يخصنا نحن ، من جهة أخرى ، فقد تجاوزنا كثيرا النماذج النظرية السالفة ، والتنبؤات العلمية والصيغ المحورية للنمو الانساني التي أطلقها علماء ينتمون الى دول عدة . لقد اتضح لنا ، منذ اواسط

الستينات ، اننا بحاجة الى حدوس اشد احساسا بالميدان الاجتماعي الشديد الحركة . وقد استجابت العلوم الاجتماعية لهذه الحاجة وعملت بجد على زيادة حساسيتها بصورة تستطيع معها ان تقدم تغذية راجعة من سياقات وخبرات مختلفة (بدلا من الاقتصار على المعطيات) .
وضمن هذه النظرة تعطى أهمية كبيرة للحدوس المستندة الى الخبرة والتي تستقى من جميع احوال التعلم ، ولا سيما لتلك التي ولدتها معاناة ازمات تربوية وسياسية . وعندما تنظم هذه الحدوس بعناية في دراسات مقارنة او من خلال قنوات اتصال مناسبة ضمن نظام تعليمي ، يمكنها ان تضيف الشيء الكثير عند وضع استراتيجية سليمة للقرار المزود بالمعلومات الضرورية ، او في تنوير « مجلس نيابي للسياسة التربوية » . كما اشرت في كتابي المذكور فيما سبق والذي صدر عام ١٩٦٨ .

وهكذا ، فبالإضافة الى « النظرية » الصرفة ، و « التجريب » التطبيقي ، يشتد التركيز الآن على بعد ثالث للتعليم يستند الى « الاستجابة والحكم الاجتماعيين » . ومن شأن هذا البعد ان يزيد فهمنا وبراغمته حول الكيفية التي تعمل بها التربية الحقة . ولنقل ان عالما الصناعات قد قرر اخيرا اعادة الخميرة الحضرية للمجتمع ، ان لم نقل للتربية النظامية . ويمثل الرسم (١) المرافق هذه النظرة الجديدة للتبعية المتبادلة للعلوم .

ومن الضروري ان نؤكد هنا ان الموضوع لا يقتصر على اعادة تفسير العلاقات بين الانواع المختلفة للتعليم او العلوم ، بالرغم من ان هذا الجانب يرتدي أهمية كبرى بالنسبة لاعادة تنظيم المنهاج واعادة التوازن في التربية ، ولاسيما في التربية المهنية والتعليم العالي . ذلك ان الجانب الآخر والاهم منه يتمثل في انعكاساته العميقة على اعادة تنظيم المجتمع ايضا .



الشكل (١) التبعية المتبادلة بين العلوم

ملاحظة : يتمثل ما تقترحه هنا بأنه ما من مظهر من مظاهر «العلم» او المعرفة يمكن ان يوجد مستقلاً عن المظاهر جميعها متكامل . ان التقليدية الراجعة من الميدان الاجتماعي - النمائي (ج) تساهم بصورة خاصة في توضيح المعرفة في النقطة (أ) ، كما تحقق الارتباط والفاعلية في النقطة (ب) . وفي عملية التربية والنماء يبدو الآن ان اكثر النقاط أهمية هي النقطة (ج) التي تمثل العلوم الاجتماعية والانسانية .

— نقل هذا الرسم عن الشكل (٥) من كتاب : ادmond كينغ .
التربية المقارنة والقرار التربوي ، لندن ، ١٩٦٨ ، باذن من الناشر ، لندن
ميثون ، انديانا بوليس ونيويورك : بوبس ميريل ، ١٩٦٨ .

وفي الوقت الذي كنت ابلور فيه هذه الافكار ، كان دعم هائل ياتي من جهات بارزة ، لحسن الحظ ، وساعرض امثلة لذلك حسب ترتيبها الزمني .

وأول هذه الأمثلة ، الكتاب الممتاز الذي صدر عن « منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD » ، تحت عنوان : مراجعات للسياسات الوطنية في التربية ، اليابان ١٩٧١ ، والذي أثار اهتماما دقيقا للصلة الكائنة بين نظام الحكم والصناعة والتربية في ذلك البلد . فقد أهتم (في الجزء الثالث) بفحص بعض النماذج الايديولوجية لبدائل محتملة للتربية والبنية الاجتماعية اليابانية. أما الموضوع الذي يرتدي معنى خاصا بالنسبة لفرض بحثي فهو العرض الذي يتضمنه ، والذي يقدم نماذج ثلاثة للبنية الاجتماعية والعلاقة التربوية . وليس المقصود من ايراد هذا المثال دعم وجهة نظري فحسب ، بل لفت النظر بالدرجة الاولى الى وجهة نظر اخرى تلح على ان التغيرات العالمية الشاملة تتطلب اسلوبا تربويا جديدا من جميع جوانبه .

وقد قدم البرفسور دانييل بل Daniel Bell وجهة نظر شاملة ايضا حول العلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفلسفة الاجتماعية مع تأثيراتها في العلاقات الثقافية في كتاب صدر عام ١٩٧٣ بعنوان « نشوء المجتمع بعد الصناعي » The Coming of post Industrial Society ، مع العلم ان افكاره هذه انتشرت بوسائل مختلفة قبل ظهور الكتاب . وقد اعترف البرفسور بل بان حركات التمرد الطلابية في نهاية الستينات كانت ، الى حد ما ، ردًا تطلقه ثقافة بديلة ، لن لم نقل ثقافة خصم ، في وجه نمو النظام المستند الى العلم والتقنية والمشاريع الكبيرة وسيطرته . ومقابل الضغط والقسر الذي تمارسه تلك التقنية تبرز « التواصلات » على انها التقنية الاولى في المجتمع بعد الصناعي . (كما تحدث جون غالتونغ Johan Galtung ايضا عن مجتمع التواصلات Communications society في كتاب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن اليابان ، الذي سبق ذكره) . ويشير البرفسور بل الى ان الاحصائيات الجديدة تدل على ان نصف القوى العاملة في الولايات المتحدة الامريكية يعمل الآن في وظائف اعلامية .

هذه المواقف والمعطيات تتطابق بدقة مع تفسير سبق لي أن قدمته

في الكتاب الذي شاركت فيه مع بويد W. Boyd بعنوان « تاريخ التربية الغربية » ، الطبعة العاشرة عام ١٩٧٢ » . ويتضمن هذا الكتاب فصلا عنوانه : « نحو نظرة جديدة لتاريخ التربية » كرست احد اقسامه وهو « مراحل ثلاث للتقنية : اساليب ثلاثة للتربية » لتحليل هذه الفكرة . وقد استخدمت النموذج التفسيري نفسه ، مع امثلة اضافية في الطبعة الرابعة لكتابي هذا « مدارس الآخرين ومدارسنا » التي ظهرت عام ١٩٧٣ .

ان هذه النظرة لم ترق في ذلك الوقت لبعض مدرسي التربية المقارنة ، واختصاصيي علم الاجتماع التربوي وتاريخ التربية . ولكن السنوات التالية ايدت بقوة تلك النظرات الجديدة للعلاقات الاجتماعية والتربوية — لا عن طريق المطبوعات فحسب (ومن ضمنها بعض البيانات الرسمية مثل تقرير اونتااريو عن المجتمع المتعلم Learning society ١٩٧٣ ، والتقرير السويدي U ٦٨ حول التعليم العالم ١٩٧٣) ، بل عن طريق انتقال التركيز في الاصلاحات التي تنفذ حاليا او يعلن عنها على نطاق واسع ايضا . لذلك سنقدم هنا ، بملء الثقة ، الاطار النظري الشامل نفسه لتفسير الاتجاهات والقرارات التي تعكس التغيرات التقنية والاجتماعية في ميدان التربية في عصرنا هذا .

ثلاث مراحل تقنية : ثلاثة اساليب اجتماعية وتربوية .

ان العلمين في الدراسات المقارنة يستطيعون ان يتأكدوا من ان الانظمة التربوية — عبر تلوونها الواسعة — مازال تمثل — كليا او جزئيا — الافكار والمؤسسات والعمليات المرتبطة بالمرحلة التقنية والاجتماعية السابقة . ان تحليلنا كهذا سيزود كلامنا بأداة لفهم النظام التربوي السائد في بلده بصورة افضل وبمقياس ثبت لفاعليته الحالية او لاحتمالات نموه . وعندما نستخدم هذا المقياس التاريخي يترتب علينا ان ننظر ، اكثر من اي وقت مضى ، الى ما وراء منهاج المدرسة النظامية او المعهد العالي ، وان نكون متنبهين الى خصائص التواصل والمشاركة . فهذه الخصائص تدل على ما اذا كانت المدرسة الحالية تربي حقا ضمن الاسلوب الذي يناسب الربع

الآخر من القرن العشرين، أم أنها ما تزال نصف نائمة، قائمة بنمط التعليم الذي ورثته من أساليب تقنية واجتماعية سابقة .

ان القرارات التربوية الكبيرة لهذه الفترة والعقود القليلة القادمة ، تدور في الحقيقة حول هذا النوع الجديد من « الفاعلية » . والذي لا أعني به الزيادة في الانتاج والأعداد ومدة البقاء في المدرسة وما يسمى بالملاءمة بين الدراسة والمهنة أو أشياء من هذا القبيل ، بل أعني به مسائل مثل « الشعور بالهوية الذاتية » و « تعرف المشاركة في العملية التربوية » . تلك المسائل التي تتطلب استخدام جميع الفرص ، ووضع هذه الفرص في متناول المتعلم في الوقت المناسب وبشكل مقبول منه ، كما يعني تزويد المعلمين والمربين الآخرين بالمعلومات المفيدة والخدمات الإضافية ، والقيام بكل ما يساعد على تنمية المساهمة والمشاركة والتغذية الراجعة أو تشجيعها من خلال تفاعلات العملية التربوية . هذه هي مؤشرات « الفاعلية » ضمن الأسلوب الجديد للتربية ، والتي يجب أن نبحث عنها في دراساتنا الدولية .

ان هذا الشرح الموجز أعطى مزيدا من الوضوح لاطوار التربية المتميزة أو أساليبها الثلاثة المقابلة لمراحل التنظيم التقني والاجتماعي الثلاث . فخلال معظم الفحص الدائر حاليا للنمو التقني والاجتماعي والتربوي ، نفترض في معظم الاحيان أن ما حدث هو نمو مستمر أو « تطور » تاريخي، كما نميل الى الافتراض بأن المستويات أو المراحل المختلفة توازي الحقب الزمنية موازاة شبه كاملة . اننا ننسى في معظم الاحيان أن عدة أساليب أو فرضيات تربوية متميزة قد تعيش جنبا الى جنب فترة طويلة ، في أي وقت من اوقات التغير الواسع . ولا ضير في أن نقول بأن هذه الأساليب أو الفرضيات ليست دائما متفقة أو منسجمة فيما بينها ، بل قد يكون بينها صراع مباشر . وقد تكون المعايير أو الفوائد ، التي تقدمها مرحلة من مراحل النمو أو ايدولوجية تربوية معينة ، مزيرة على أشخاص أو مؤسسات تعيش في كنف الاجيال اللاحقة .

ان هذا النوع من البقاء أو الاستمرار بالذات هو الذي يزيد « المفارقة بين الاجيال » التي تحدثها العوامل الاجتماعية - الاقتصادية ، أو أشكال مختلفة من الاتصال والمطامح في البيئة المحيطة بالمدرسة . وما يحلو لبعض الناس ان يسميه « القلاقل الطلابية » أو « الهياج السياسي » يعكس غالبا وعي العلماء المتخصصين ورجال السياسة أيضا ان التربية النظامية أصبحت ضيقة جدا ، قليلة الجاذبية والكفاءة بالنسبة لاحتياجات العصر والفرص المطلوبة فيه . ولا ادل على ذلك من ان رؤساء الجامعات وكبار الباحثين شاركوا الطلاب مرارا ادراكاتهم في البحث عن سياسة تربوية جديدة ، وان لم يشاركوهم مواقفهم السياسية . ان معظم الجدل الذي يدور حاليا حول المدارس الشاملة والمناهج الجديدة أو ادراج منظورات مهنية في التربية ، تشبه في الحقيقة مقاومة الاسلوب التربوي القديم للتغيرات التي تشجعها الحكومات وأنظمة التعليم على اختلاف اتجاهاتها السياسية . ان الصراع الايديولوجي (في مجال التربية) ليس صراعا سياسيا بالمعنى الحزبي للكلمة ، بل صراعا بين أساليب التربية : قديما وحديثا . ان امكننا على فكرة « التقدم شبه الآلي » التي ماتزال أساسية في التفكير الاوربي منذ الثورتين التقنية والسياسية اللتين برزتا في القرن الثامن عشر على الأقل ، لا يسعدنا في فهم الكيفية التي يحدث بها التغير . لقد ساد الاعتقاد لفترة طويلة بأنه ما ان يستطيع المرء التحرر من العبودية السياسية أو من حياة العمل القاسي في المزارع والمصانع ، حتى يحدث التقدم بصورة تلقائية . وهكذا نظر البعض للتربية الاوربية الغربية أو للحضارة الاوربية الغربية على انها « قمة » « الحضارة » التي يجب ان تصبو اليها الدول المتخلفة أو الأقل نموا . وربما اعتقد كل منا بدوره بان طريقة الحياة الامريكية ، أو « الحل السوفيتي » سيصبحان في متناول البشر ، لا محالة ، عندما يتحررون من الفقر والاضطهاد والتفكير الخرافي .

(وقد ظهر مثل هذا التفكير في صفوف المربين أيضا) . فقد اعتقدنا ، في فترة ما ، ان التقدم التربوي سيبعثنا عن نظام النخبة الضيق الذي يرفع اقلية صغيرة من الافراد الى مؤسسات تربوية متميزة ، ويوفر لهم فرصا متميزة في الحياة (بالاستناد الى الدراسات الادبية والانسانية) ،

ويقودنا الى نظام ذي مسار واحد وفق النموذج الامريكي او السوفييتي .
ومن الشائع ان نصادف في بعض المؤلفات جدولا بمراحل محددة للنمو
او التطور ، كما لو كان هناك سلم متدرج او خط متصل على صورة ما .
وليس من الضروري ان نسردها البراهين التي تدحض هذه النظرة
البسيطة للتقدم .

هناك واحدة من اكثر الحقائق وضوحا ، بالرغم من انها لم تلق
الاهتمام المناسب ، وهي ان المدارس حتى وقت قريب لم تكن تهتم بالتربية
بقدر ما تهتم بالتعليم - ولا سيما منذ ان ازداد اسهام الدولة في التعليم
النظمي . بل ان المؤسسات المستقلة في الظاهر (كالمدارس الاهلية او
او التابعة للكنيسة) ما تزال تعاني من ضغط الجمهور الذي يطالب بتعليم
ذي جدوى . وما تزال وزارة التربية في ايطاليا تحمل اسم « وزارة التعليم
العام » ، وهو اسم حملته معظم وزارات التربية في العالم حتى فترة قريبة .

الاسلوب التربوي الاسبق :

ان ما يميز الفترة قبل الصناعية (او المراحل الاولى للنمو في الاقطار
الاقل نموا حاليا) هو اتكالها على نظام تعليم شكلي يعد ابناء ملاك الارض
او المهن الراقية القليلة او رجال الاعمال اثناء الشباب ، لاحتلال مراكز
المسؤولية في مرحلة لاحقة . وقد يتجاهل هذا التعليم كليا في الحياة
العملية ، من حيث المحتوى ، فالتربية كما تقول العبارة المعروفة : « هي
كل ما يبقى بعد ان يكون المرء قد نسي كل ما تعلمه في المدرسة » .

ويتميز هذا النوع من التعلم ايضا بانه علاقة باتجاه واحد بين المعلم
والتلميذ ، او بين المتمكن من العلم والمبتدىء . واذا كانت هناك نظرة
ما للتلميذ فهي تتمثل في انه يتبع خطى الدين « يعرفون اكثر » .

ويعني « العلم » في هذا الاطار عملا ديريا ، نوعا ما ، يؤديه رجال
الدين والاساتذة ، او قنية انيقة يعرضها افراد الطبقات العليا في المناسبات
الاجتماعية . وسنصادف هذا الاسلوب التربوي خلال عرضنا القادم

لبعض الثقافات اللاتينية الحالية ، بالرغم من أن الاطار الاقتصادي - الاجتماعي الذي يستمر فيه هذا الاسلوب الآن يختلف عن المجتمع قبل الصناعي .

ويمكننا ان نلاحظ بأن هذا التركيز على الدراسات « الحرة » والانسلاخ عن الاهتمامات العملية يقابل التركيز على العلوم « البحتة » ودراسات مجردة مماثلة في النقطة (A) من المثلث الذي يتضمنه الشكل (١) .

ان مثل هذا الارهاق المجرد « للفكر » يرتدي قيمة خاصة لدى طبقة الاعيان في أي مجتمع كان ، حيث الاهتمامات « النبيلة » تبقى في مأمن من « التلوث » بالاهتمامات المهنية والعملية . ولا يفترض في هذه المدارس أن تدرب أيا كان على أي شيء ، ومع ذلك فمن الممكن أن تزود الشبان بما يساعدهم في صراعهم الاجتماعي (أو حتى الاقتصادي) من أجل الحصول على المراكز العليا عن طريق إعطاء ذوي الطموح منهم التلاسم التي يكال لها الثناء في هذه الاوساط ، وهي معرفة الآداب الكلاسيكية ، والرجوع الحاذق للآداب والفنون ، والهيئة المترفعة ، وتبجح الطبقة العليا ، وكل ما يشير إلى رفعة الشأن .

ويمكننا أن نتعرف هذه الخصائص (مع بعض المغالاة في التبسيط) في المدارس الانكليزية العامة Public التي هي في الواقع مدارس خاصة ، وفي الليسية Lycée الفرنسية ، والجمنازيوم Gymnasium الألمانية ، ومدارس مماثلة استمر وجودها في بعض الاقطار حتى بداية الحرب العالمية الثانية على أقل تقدير ، وفي أماكن أخرى حتى فترة أبعد . ان القاعدة العريضة « للتربية العامة » ، التي تشتمل على ثمانية أو تسعة أو عدد أكبر من المواضيع ، والتي تدرس حتى سن الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة يمكن أن تكون الاعداد المحلي الافضل للتعيين في وظائف مجزية ، أو الحصول على مراكز اجتماعية ناجحة ، هكذا كان الامر (وما يزال) في الاعمال العليا في مجال العلاقات الاجتماعية والمدارس والجامعات . وبالرغم من بعض التوسع في قبول طلاب من الطبقات المتوسطة أو مادونها ، فإنه

لم يحصل تغير تربوي ملموس فيما يتصل بالاسلوب العام للعمل في هذه المؤسسات . بل ان ما يجري حاليا في امثال هذه المؤسسات هو العكس تماما ، فقد ارتفع الطلاب الجدد كما ارتفعت اغراضهم الى مستوى اعلى من التجريد لدرجة أصبح فيها اتصالهم مع الناس العاديين ومع شؤون الحياة اليومية أكثر صعوبة .

وليس من قبيل الخيال أن يسمى نموذج المدرسة التي تمثل الاسلوب التربوي الاول « مدرسة الدير » أو « مدرسة الحصن » ، ذلك أنها تبعد تلامذتها عن الاخطار المرتبطة بمشاكل الحياة العملية ، وتوفر لهم زمالات ضيقة وتنشئة اجتماعية قاسية نسبيا ووعدا بمستقبل حافل بالامتيازات .

ان مثال الرهبنة ليس خارجا عن الموضوع الذي نتحدث عنه ، حتى لو اقتصر سبب ذكره على أن المدارس العلمانية في عدد من الاقطار ما تزال تستخدم هذا المجاز ، بصورة مقصودة ، لوصف قيمها التربوية . وتعزز هذه الصورة بسيطرة الذكور ، وعدم الاختلاط بين الجنسين حتى عندما يكون تلامذتها من البنين والبنات . . . ان رفض الراشدين لرسالة التربية السابقة « الخالدة » لم يعد يضعف النظام ، بحسب النظرات الشائعة ، مثلما تحطم الخيانة الزواج ، أو تفسد الخطيئة الكنيسة . ذلك أن اساليب التربية تعمل على مستويات مختلفة ، نظرا للعزلة نصف الديرية التي تحيط بهذا الاسلوب أو النوع من التربية .

المرحلة الثانية أو الاسلوب الثاني في التربية :

نظرا لان هذا الاسلوب يرتبط بصورة اكبر بطريقة الحياة الصناعية - التجارية ، فهو يعكس في اصوله جو الطبقة المتوسطة المدنية من حيث تركيزه على اهتمامات « الانسان الجديد » و « البورجوازية الصاعدة » بدلا من جو الطبقة العليا . ومن السهل علينا أن نتجاهل هذا الانتقال في بريطانيا لان « المدارس العامة » نجحت في اشاعة المعايير التربوية للمرحلة قبل الصناعية بين أبناء رجال الصناعة والتجارة الجدد . ولكن عملية

تمثل الماضي للحاضر هذه لم تظهر في الدول الاخرى التي تطورت بسرعة كبيرة خلال القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين . ويتميز الاسلوب التربوي الثاني هذا بفضائل عدة اهمها : المثابرة ، والمنافسة ، وعدم مطالبة الفرد بجزاء مباشر على الجهد الذي يبذله ، ربما في هذا العالم وفي موطنه ، بل ومن المحتمل في عالم آخر أو بلاد أخرى - كما أنه يتمتع بفضائل أخرى كالتدريب والكفاءة العملية وطلب العلم النافع . وبحسب مستوى المهنة التي يتوقع الفرد ممارستها ، يمكننا أن نقول إن المدرسة النموذجية لهذا الاسلوب يمكن أن تسمى « مدرسة المصنع » أو « مدرسة التدريب » التي تخرج ما تسميه البلدان المختلفة « الاطر » والعاملين في الخدمة المدنية والادارة ورئاسة المشاريع .

ان النمط الصناعي - التجاري التقني ، ونوع التربية الذي يغلب عليه يمكن أن يوصفا بالاختراع والهندسة ، ان لم نقل « التسميط » Standardizing ، كما يمكن أن يوصفا بالالاحاح على « القانون والنظام » . وبالرغم من توسع هذا الاسلوب التربوي اجتماعيا من حيث سياسة القبول بغية مواجهة نمو الصناعة والشركات الكبرى ، فهو ضيق الافق نوعا ما في مواقفه . والبراعة التي يشجعها غالبا يجب أن تكون مخصصة « لمجتمع المشاريع الحرة » . وأهم ما أنتجه هذا الاسلوب الاجتماعي - الاقتصادي والتربوي هو « رجل المؤسسة » The Organization man في الولايات المتحدة ومثيله الـ Sarariman في اليابان .

لقد قامت أشياء كثيرة في السنوات الأخيرة مثل الاصطفاء الدقيق عن طريق المسابقات والمقابلات وتحديد اشكال الجدارة (حسب معايير الفئة الاجتماعية المهيمنة ، وتحديد نطاق المهنة ، والتنبوء الطويل الاجل بالحاجات البشرية والتجارية) . وقد دفعت هذه الفعاليات بأنظمة المدارس ومؤسسات التعليم العالي في شمال أمريكا وغربي أوروبا واليابان نحو درجة عالية من الكفاءة التقنية . كما خططت النقابات الكبرى لتطورها الخاص بصورة موازية خلال عدة عقود قادمة ، وراح العلماء والمخططون في الوقت ذاته يفتشون عن مخططات وتنبؤات في الميدان الاجتماعي يمكنهم من

التحكم بشكل المجتمع وبلاستجابات الانسانية فيه . ولم تتزعزع هذه الفرضية حتى الستينيات .

ووفق طريق النمو هذا ، سلوت^١ الاقطار المتقدمة في غرب اوربا وشمال امريكا (تتبعها اليابان من كثب) بصورة متسارعة خلال نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين . فازدهرت المدارس المهنية والفنية الى جانب المدارس الثانوية العامة التقليدية او الكلاسيكية ، وانشئت المعاهد « بعد الثانوية » في المجالات التقنية والتجارية والمهنية على نطاق واسع ، للتدريب على أعمال أدنى مرتبة ومردودا ماديا مما توفره المؤسسات الأكاديمية التي تتمتع بالامتيازات الكثيرة . الا انه ، مع مرور الزمن ، حصلت مؤسسات التعليم التقني العالي في فرنسا والمانيا وسويسرا وهولندا وبعض المناطق في الولايات المتحدة على مكانة بارزة ، لا تقل عن مكانة المؤسسات القديمة .

وبالإضافة الى اتساع التعليم العالي افقيا ، ظهر فيه امتداد طولي باتجاه الدراسات العليا (بعد التعليم الجامعي الاول) ، والبحوث المنهجية ، وتلتها بعد فترة أخرى بحوث ما بعد الدكتوراه والبحوث المركزة على الصناعة . ومن المحتمل ان يكون هذا التطور قد وصل قمته مع برامج البحوث والتطوير الضخمة والممولة حكوميا في الولايات المتحدة بعد قانون ١٩٥٨ حول التربية لأغراض الدفاع الوطني ، ومع دراسات استراتيجية قيمة مماثلة في الاتحاد السوفيتي .

ولكننا نلاحظ في الوقت ذاته استمرار المعايير التي ترجع الى الفترة قبل الصناعية ، من خلال الانماط التي تحظى بالتقدير العام . فالعديد من المؤسسات بعد الثانوية التي توفر اعدادا مهنية وتقنية عالية في القارة الأوروبية ، والتي تدرج مثيلاتها ضمن التعليم العالي في الولايات المتحدة او اليابان ، تعد أقل قيمة من المدارس الثانوية العامة في بلدانها الأصلية . كما ان البكالوريات التطبيقية الجديدة ، والمعاهد الجامعية التقنية في فرنسا ، شأنها في ذلك شأن المعاهد اليابانية ، لم تجد من الجهل عليها

أن تنافس الأسلوب التربوي القديم ، بالرغم من الدعم الحكومي القوي الذي يقف وراءها . وتعاني المؤسسات التي تقدم تعليما قصير الاجل وتمنع شهادات تقنية وتجارية من المشكلة نفسها ضمن التنظيم الجديد للتعليم العالي .

على أننا لا ننسى أن الطلاب الذين يحصلون الآن على فرص تعليمية بهذا المستوى ، في الاقطار حديثة العهد بانتشار التعليم بعد الثانوي أو العالي ، قد لا يواجهون التساؤلات النقدية نفسها حول التفوت في المرتبة بين أنواع المؤسسات التعليمية ، ويعكس ذلك قدرا من الواقعية عندهم . إلا أن البلدان التي عم فيها التعليم بصورة أكبر ، كالولايات المتحدة والسويد ، هي التي يمكن أن تظهر فيها آفاق « لنهضة مهنية » من نوع جديد ، تحمل قيما انسانية خاصة بها . ذلك أن الحديثي العهد في الأماكن الأخرى يرون في دخول آلة المهنة دون إثارة أسئلة عديدة ، خطوة تنظيمية إلى الامام ، أما ذوو الثراء والاطلاع فهم الذين يحسنون تقدير اتساع مدى « مهن الخدمات » ، نظرا لانفتاح افقهم على التغير المستمر . وهؤلاء يستطيعون بالتالي اتخاذ موقف نقدي وارجاء الاذعان لما يبدو وكأنه من خيرات « التنظيم » .

هكذا نمت ، خلال السنوات القليلة الماضية ، ببطء شديد ولكن بابقاع ملموس ، مرحلة تقنية ثالثة مع أسلوبها التربوي الذي يتطابق معها .

المرحلة التقنية الثالثة ، والأسلوب التربوي الجديد .

إن هذا الأسلوب لم يسد بعد في أي موضع من المواضع ، ولكنه يشكل ، بمجرد أن يلوح في الأفق ، قوة كامنة للتغير ، لأنه « يحمل معنى » الناس عديدين يحسون المشكلات الحادة التي يعاني منها حاليا ، التربية والعمل والمجتمع على السواء . إن الأسلوب الجديد يتطلع إلى قيام « مجتمع تواصلات » وإلى احياء تلك الانسانية الشاملة أو الحضارة التي يمارس فيها الجميع ، التعلم والتعليم ، باستمرار وبقدرة من المشاركة

أن لم نقل بمشاركة كاملة . أنها المرة الأولى في التاريخ التي يبدو فيها هذا الأمل ممكنا من الناحية التكنولوجية ، وربما أساسيا من الناحية التكنولوجية أيضا .

إن الحاجة إلى نطاق واسع من القدرات والخصائص ، ومجالات مختلفة للاهتمام والمعرفة ، ومهارات تنمى ويعبر عنها بصور متنوعة تشكل نقطة التعرف المميزة لنوع جديد من التوقعات الاجتماعية والتربوية . وفي الحين الذي يحتاج فيه المجتمع إلى معرفة أكثر عمقا ، ومشروع أكثر طموحا ، وتجارب يعلد اختبارها مرارا ، يضطر هذا المجتمع إلى قبول الوضع المؤقت أو الشرطي للمعرفة والفهم الحاليين ، ويتعلم في الوقت ذاته التلاؤم مع مشكلات جديدة ، ضمن مدى متزايد الانساع . وهو لذلك يتطلب إعادة الحكم والتقويم بصورة مستمرة ، ويتحكم بنفسه عن طريق « ضوابط مرنة » و « تغذية راجعة » كما يقول كارل بوبر Karl Popper . أنه يعتمد على مشاركة أكبر في المعرفة والخبرة ، تتم على مستويات متعددة ، ويصاحبها تفاعل وتغذية راجعة تميز المسؤولية المنتشرة على نطاق واسع .

وبالرغم من أن المثاليين يتحدثون بلغة أقرب إلى (اليوتوبيا) عن « مجتمع متعلم » ، كما لو كان ذلك استجابة لصلاة ، فإن الحس السليم والاستخدام المنهجي لا للعلوم التطبيقية فحسب ، بل للفرص التي يبين لنا أن تحقيق أهداف مثل انتشار التعليم ، وسرعة التقدم في ذلك ، تهيئها هذه العلوم في المجال الاجتماعي أيضا ، يتطلب مشاركة جماعات عدة لم ينظر إليها حتى الآن على أنها شريكة في العملية التربوية .

وهكذا يبرز فرق هام بين موقف الأسلوب التربوي الثاني من السلوك أو الأفكار غير التقليدية ، وموقف الأسلوب التربوي الثالث . أننا لا ننكر أن أشكالا متنوعة من الاهتمامات التربوية وطرائق الحياة لقيت بالفعل تشجيعا ضمن المرحلة الثانية لانتشار التكنولوجيا والتجارة والرفاه المادي ، إلا أن هذا الانفتاح بقي محصورا في اختبارات تدعم

النظام الاجتماعي - الاقتصادي القائم وقيمته الخاصة (بإيجاد تقنيات جديدة ، أو تغيير في شكل الاستهلاك ، على سبيل المثال) ويمكن تشبيه المدى المقبول للاختيارات الشخصية في المرحلة التقنية الثانية بما يمكن أن نجده في « سوبر ماركت » ، حيث يتم تعليق الأشياء أو وضعها في الفائف بصورة مسبقة ، والإعلان عنها بإشراف كامل بصورة مسبقة أيضا . لذلك كان مبدأ « اعمل بنفسك » أو « اعمل ما تريد » لا يضر بالنظام ضمن هذه الظروف .

وهناك نوع آخر من التسامح السلبي يميز الأسلوب الثاني - في الفترة الأخيرة منه على الأقل ، وعلى المستويات الاجتماعية العليا - وهو يتمثل في النظر الى بعض أنواع السلوك أو الناس على أنها غير مناسبة على المدى الطويل . لذلك نرى العديدين من أفراد الطبقة الحاكمة شديدي الانضباط في المحافل العامة ، مسترخين متحررين في الأجواء الخاصة .

ولكننا نلاحظ في السنوات الأخيرة تغيرا في المواقف بحيث أصبح بعضهم ينظر الى السلوك غير المتقيد بالأعراف لا على أنه سلوك طبيعي فحسب ، بل على أنه سلوك صحيح أيضا ، وربما نظر اليه على أنه مساهمة ايجابية في الخبرة الانسانية .

ويمكن لأي كان أن يبدي شكوكه حول ما اذا كان هذا الموقف حكيما أو مناسبا ، ولكن هذه الشكوك - التي يمكن تفهمها - لا تعادل الغضب الذي كان يستبد بالنظام القائم برمته - في المرحلة الثانية ، والذي لم يكن يرى في مخالفة الأعراف السائدة انحرافا بسيطا فحسب ، بل تهديدا جوهريا للنظام . وفيما كانت الأجيال الكهلة تتحدث في الستينات من هذا القرن باحتقار عن « المجتمع الجديد المتحلل أو المتسيب » ، كان العديد من الشباب يضعون جماعتهم الرافضة للأعراف في موضع « المجتمع البديل » ، كما لو كان الأمر يقتصر على مجتمع بديل واحد للمجتمع الصناعي .

ويعتري العديد من الكبار العجب من هذا البديل الذي يطرحه الشبان بصورة ايجابية ، ذلك أنهم لا يرون فيه الا رفضا لما بدأ خلال زمن طويل وكأنه المزيج الطبيعي للعلم والمجتمع والاقتصاد والاخلاق . الا ان هذا المزيج العتيق الذي تجسد خلال حوالي قرنين من الزمان في حضارة مهندسة ومضبوطة ان لم نقل ضابطة ، في اطار من تنافس برأس المال والاكتفله الذاتي الوطني ، يتداعى الان بسبب من التبعية المتبادلة والتفاعل الفوري الذي يتم على المستوى العالمي .

ان الاسلوب الثالث الذي يبرز اليوم - والذي يحمل نظرة جديدة للعلاقات بين التربية والمجتمع - هو على الأرجح أكثر من عرض من أعراض التراخي أو الفوضى . انه ، بالتأكيد رفض لسلطة النظام السابق ولعدد من أهداف ذلك المجتمع المتمحور المتحكم ، الذي يلج بصورة قوية على الضبط والاختراع وربما على التنبؤ ، كما تفعل الناقلة الميكانيكية . وهذه النظرة الثالثة الناشئة تلح الحاحا أكبر على المشاركة والاهتمام والحكم .

لقد تحدث بعضهم عن هذه العلاقة الناشئة في الاجتماع والاتصال على انها شكل من أشكال الاتصال الأفقي والمسؤولية القائمة في مستوى واحد . ولكننا نرى انها تتضمن - على الأقل - علاقة ثلاثية بين العلم النظري ، والعلم التطبيقي ، والحدس الشخصي أو الاجتماعي والتغذية الراجعة ، حسب الطريقة التي اقترحناها في الفصل الأول . ان العلاقة المتميزة هنا هي علاقة : التعلم المسؤول ، والتعلم المشترك ، والمساعدة في التعلم ، بصورة يمكن معها التحدث في الحقيقة عن المساعدة في بناء التعلم والفهم .

ولنقل مرة أخرى ، ان هذا التركيز على الاتصال والمشاركة والتغذية الراجعة يشترك بصورة اجمالية من النقطة (ج) في الشكل (١) ، أو بالاحرى من التفاعل الكلي لزواليا المثلث : النظرية والتطبيقية والدراسات الانسانية ، مع المهارات ونماذج الحساسية التي يشكلها كل من هذه الانواع .

ومن الواضح أن ذلك يتطلب ، في المجال الاجتماعي ، بناء المعرفة والفهم من خلال التفاعل والفاعلية الجماعية ، إلا أننا ننسى أحيانا أن وسائل الاتصال الحديثة الفورية قد فتحت الامكانية لاسهام جهات غير متوقعة حتى في المعرفة العلمية . لقد بين ماك لوهان M. Mc Luhan أن التقدم الخطي ، ذي الخطى المتتابعة والذي أدخل الى طريقة عملنا ما يسميه « ثقافة الطباعة » يترك الساحة الآن لعصر الكتروني يتميز بعادات « الإدراك الفوري » وتوقع النتائج الفورية أيضا .

وأيا كان الوضع ، فقد ظهرت حالات تلفت النظر من الاتصالات « الأفقية » السريعة ، مع الخارج كما يمكن أن يقال . ففرضية « الاستواء » مثلا والتي تقدم الأنفعلى نظرية « الانسياب القاري » ، التي احدثت في حينها ثورة في فهمنا لتاريخ الارض وبنيتها ، اخذت شكلها الحالي على يد امرأة صحفية ، ليست متخصصة في العلوم . وقد انتقلت « نظرتها الفورية » تلك فور ظهورها ، لتحدث استجابات فورية أيضا . ويمكننا أن نقول الشيء نفسه عن طالب في الرابعة عشرة من عمره اكتشف عام ١٩٧٢ الكواكب بوسيدون Poseidon عن طريق الحسابات الرياضية بعد ثلاثة أسابيع من حضوره للمرة الاولى ، وبصورة غير متوقعة ، محاضرة في علم الفلك . وبالرغم من أن هذه الحالات ليست النموذج السائد ، إلا أنها ليست كذلك أمثلة معزولة للإدراك العلمي ، فالمشاركة وبناء العلم على هذا النمط ، أصبحا مطلوبين وممكنين في مجتمع اليوم ولا سيما في الفعاليات التربوية .

هل نستطيع أن نكون موضوعيين في الدراسة المقارنة ؟

أن بعض النتائج المنهجية التي تترتب على هذه الفرضية التحليلية واضحة لا لبس فيها . ونحن نعتزف بأن هناك حقائق لا تبعث على الراحة ، في الوقت الذي نجاهد فيه للحصول على أكبر قدر من الموضوعية .

وأول هذه الحقائق ، أن « مانراه » و « نفهمه » في الظواهر الخاصة بنظام تربوي أجنبي (أو حتى بنظامنا نفسه) قد لا يحظى « بالتعرف » ضمن المعنى نفسه من قبل ملاحظين آخرين ، أو من قبل أبناء البلد الذي يعود إليه النظام المدروس .

والثانية هي أن « ثبات » ملاحظتنا وفعاليتها يتوقفان إلى حد بعيد على أحكام الأشخاص ذوي العلاقة بالعمل التربوي أو بالقرارات التي نلاحظها .

والثالثة هي أن « ثبات » ملاحظتنا وفعاليتها يتوقفان إلى حد بعيد ثقافية غريبة عنا (كالبلدان الأجنبية ، أو الثقافات الفرعية غير المألوفة في بلدنا نفسه) يتعرضون لتحيز ثقافي في ملاحظاتهم ، بل وفي عملياتهم الفكرية - كما نتعرض نحن أيضا ، لا بسبب التطبيع المذهبي البدي وممارس عليهم منذ الطفولة فحسب ، بل لانهم يرون خارطة مختلفة لما يمكن أن يعمل أو لما هو طبيعي ضمن نظامهم الخاص وفي نطاق موارده .

إن التحولات الأساسية في التركيز التكنولوجي / الاجتماعي / التربوي التي تحدثنا عنها ، يمكن أن تؤثر على المدى الطويل وبصورة واضحة على الاختيارات المربين المحليين في بعض أقطار العالم أو في معظمها . ولكنها لا تقدم حاليا لنا (أو للمناقشات الدولية) عندما ننظر للظواهر التربوية من الخارج ، أكثر من فرضيات تفسيرية . مع أن الموضوعية ، وأشكال الفهم التي تحقق الأسلوب التربوي الثالث تتطلب منا أن نعتمد أيضا على أسهام « النظرة من الداخل » أسهلما كمالا .

إن التزام الناس ذوي العلاقة بالنشاط التربوي والثقافي القائم في سياق ما ، لم يعد يشكل عائقا للموضوعية في النظر إلى المشكلات . ذلك أنه جزء من حياة هؤلاء الناس ، يوفر لهم « لغة حياتهم » ، وشبكة اتصالاتهم ، ونسيج مطالبهم ، وامتدادهم في مجال العمل . ولا يعني ذلك أن هؤلاء الناس مقيدون في استجاباتهم وقراراتهم ، بل لنقل أنهم متأثرون بصورة قوية نتيجة الاعتياد الطويل على « اللغة المحلية للحياة »

لقد اكتسبوا وعيا مستمرا بالكيفية التي تعمل بها الاشياء ، وبما «يحقق النجاح» . انهم يقدرون « الاطار العام » للاشياء . وهذه الضوابط العامة للسلوك تقابل ما اسماه كارل بوبر Karl Popper* « الاعضاء الجديدة خارج اجسامنا او اشخاصنا » وما يسميه علماء الحياة « ما وراء الجسم » او « ما وراء الشخص » .

وما يمكننا ان نقوله بتعبير آخر : ان علينا في الحقيقة ان نتسلل داخل الناس الآخرين الى ابعاد ما نستطيع ، وان نتعلم « لغة حياتهم » بقدر ما نستطيع . وهذه قضية تفوق في اهميتها تعلم اللغة ، بالمعنى الادبي للكلمة . علينا ان « نعطي معنى » لتصرفاتهم واهتماماتهم ضمن اسلوبهم الخاص ، وان نشتركهم اولوياتهم الى ابعاد ما يمكن ، بغية معاناة « الصدمة الثقافية » الناتجة عن معرفتنا ان افكارنا (مثلها في ذلك مثل افكارهم) لا تتمتع بقيمة مطلقة ، بل بقيمة نسبية محدودة بحدود الثقافة . واذا كان علينا ان نصل الى « الحقيقة » ، فهذه الطريقة الانسانية تشكل مقاربة لا تقل سلامة عن اي تعيين تجري في المنطق .

اننا نتعلم بهذه الطريقة ، على أية حال ، ان ما كنا ننظر اليه على انه افكار خالصة ليس في غالب الاحيان أكثر من استجابات كونتها العادة او المعايير الراسخة . ان « التفوق » او « الثقافة الراقية » قد لا تكون أكثر من شبح للجمنازيوم (الالمانية) او الليسيه (الفرنسية) او مدرسة النحو Grammar School (الانكليزية) . وقد لا تتجاوز كثيرا أثر خبرة المعلم او الكاهن المدرسية . وقد يكون هذا بدوره ما اسماه ايليش Illich بـ « منهاج خفي » للتلاؤم مع بنية المجتمع والانخراط فيه على انه جزء لا يتجزأ من النظام . وهكذا فقد تصبح المفاهيم والتؤسسات مقدسة بسبب تجسيدها نمطا تقليديا للعمليات ، كطريقة التعليم او الامتحان ، وهذه العمليات تنتمي بدورها لبنية اقتصادية - اجتماعية معينة . وقد لا تعكس طرائق الامتحان والشروط

(*) كارل بوبر : المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٨ .

المطلوبة للنجاح أكثر من نسبة الأشخاص المطلوبين لملء بعض المؤسسات
أو شغل بعض المهن وقس على ذلك .

هذه بعض المسوغات التي تجعلنا نبني تحليلاتنا المقارنة ، في هذا
الكتاب ، بثبات على الفحص النقدي لأنظمة التعليم الوطنية التي تخضع
للتغير ، وهذا ما سنقوم به فيما بعد . وقبل أن نبدا هذه المهمة ، لنعمل
على تسليح أنفسنا بعناصر تحليلية دقيقة أخرى تساعدنا في عزل الجوانب
ذات الدلالة والقابلة للمقارنة عن الجوانب الطارئة والفردية ضمن كل
نمط قومي أو ثقافي .



الفصل الثالث التحليل المقارن

في تطبيقه على الأنظمة التربوية

بالرغم من الاستخدام المتزايد للمعايير العالمية في سبيل إعادة تقييم أنظمة التربية (أو الإصلاحات التي تجرى فيها) ، فإننا ورثنا جميعا أنظمة وطنية ، أو حتى محلية ، نشأنا فيها وعلينا أن نعمل ضمنها الآن . وفي إطار هذه الأنظمة تؤدي المدارس والمعاهد قسطا - يقل أو يزيد - من المهمة التربوية التي أقرها الكهنة والآباء والسياسيون منذ فترة طويلة . ومع أننا ننظر الآن ، ونحن على صواب في ذلك ، إلى أن التربية العامة عنصر رئيس ، بل العنصر الأكثر أهمية في فرص التربية التي نوفرها ، فإن المهام التي تشتمل التربية العامة أن من المناسب أن تأخذها على عاتقها تمثل ، بصورة عامة ، استمرارا للتوزيع القديم للمسؤولية في نظامنا المحلي من حيث درجة التركيز ، أن لم يكن فيما يغطيه المنهاج . وتلك الصورة العامة لنقاط التركيز والحساسية هي تعبير عن الأسلوب المتميز للأنظمة الثقافية التي أشرنا إليها في نهاية الفصل السابق .

إننا نبدا جميعا في التطبيع الاجتماعي لابنائنا ، وبشكل عفوي ، منذ طفولتهم المبكرة . فالعديد من الكلمات التي نستخدمها والتي تدل على مواضيع واقعية ، تؤدي وظيفة انفعالية . فالكلمات مثل : الأم والأخت والمعلم والطالب والمدرسة تخضع للإشراط الاجتماعي ، وهي تتخذ معاني مختلفة من ثقافة إلى أخرى . أضف إلى ذلك أن هذه الكلمات تمر ، ضمن أي ثقافة ، بتغير مستمر ، وتنوع من فئة اجتماعية إلى

اخرى ضمن الثقافة الواحدة . ويتجلى ذلك بوضوح عندما نقلون الافتراضات التي تحملها جداتنا مع تلك التي تحملها بناتنا حول أنفسهن أو حول أي منا .

وهكذا فان كافة القرارات التي تتخذ ، ترتكز على أساليب سابقة كونتها الادراكات الاجتماعية ، وهي جزء من لغة الحياة المحلية . ان هذه الامور تشكل السمات الاساسية للثقافة (الايديولوجية ، طريقة الحياة ، الفلسفة) التي تبدو « طبيعية » في كل سياق . ومن الواضح ان ما يسمى بالتمارين الذهنية يتأثر بهذه الاساليب . واذا ما أردنا الوصول الى القرارات العقلانية التي تتطلع اليها كل تربية ، فاننا بحاجة الى تحرير أنفسنا . ويمكن ان يتم هذا التحرير ، جزئيا ، بالتحليل المنطقي أو الفلسفي . ولكن ما دمنا نصوغ أية مشكلة نواجهها بلفتنا الخاصة ، بل في اطار الشكل البنيوي والاجرائي الذي تعلمناه قبل كل شيء ، فنحن مقيدون بالزمن والظروف التي تحيط بنا . وهكذا فنحن واقعون في شرك دون ان نعترف بذلك ، وهذا ما يزيد في خطره .

اننا نعترف في الواقع بأن الفروق الاجتماعية داخل أي مجتمع يمكن ان تطيل صراع المصالح والمشاعر وتضخمه ، بالرغم من أن أثر الاغتراب فيما يخص الثقافة العامة والثقافات الفرعية في ايجاد الانقسامات أقل بكثير داخل البلد الواحد مما نراه في معظم الحالات بين قطر وآخر . وهذا الامر لا يقتصر بالطبع على الاختلاف في الاساليب أو التقاليد ، بل انه ترسخ بصورة منهجية عن طريق مجموعة معقدة تضم التشريع والتمويل واعتبارات الطاقة البشرية وتوزيع الموارد ، وعن طريق التعليم الايجابي . والتعليم الذي نتحدث عنه هنا لا ينحصر ابدا في الدروس والمناهج ، بل هو تعليم تمت برمجته من خلال أنظمة الامتحانات والمكافآت والعقوبات وفرص الحصول على المراكز ذات النفوذ .

وهذه الاجهزة والادوات (الرسمية والعادية على السواء) تميل الى تكرار اطار خارجي ثابت لسلوك ابنائنا حتى في حالة عدم تكرار

محتويات المناهج المدرسية أو تسلسل التطلعات الممكنة وفرص الحياة المتاحة . وقد يخيل إلينا أن اختياراتنا واختيارات ابنائنا حرة إلى حد بعيد ، (لكن الأمر ليس كذلك) . وبإمكاننا أن نرى إلى أي حد تفرض المقترحات والمواصفات السائدة في ثقافة ما نفسها ، حين نفكر في بعض الأشياء المألوفة في جميع البلدان الغربية ونرى المعاني المختلفة التي تتخذها في الأطر الثقافية الأخرى .

فعبارة « الموظف » Civil servant مثلا ، تشير في بعض البلدان إلى المستخدم في الدرجة الدنيا من السلم الاجتماعي ، وفي قطاع مهني قليل الأهمية نسبيا ضمن القطاع العام ، (كالمستخدم في مكتب بريد محلي) . ولكن العبارة نفسها (التي تتضمن في بريطانيا معاني مختلفة ومستويات متعددة) توحى بصورة عامة بمكانة توفر دخلا جيدا وآفاقا واسعة للتقدم ، وتضمن لصاحبها في نهاية المطاف معاشا تقاعديا يوازي تكاليف الحياة اليومية . كما أن العبارة المقابلة لكلمة « موظف » في جمهورية ألمانيا الفدرالية تدل على مكانة عالية ، ويندرج تحتها جميع أساتذة الجامعات ، وعدد من كبار المتخصصين . لذلك كان وضع الموظف في معظم دول القارة الأوروبية يوفر لصاحبه مكافآت وامتيازات عالية ، وكان استخدام الكلمات نفسها عندما ننتقل من بلد إلى آخر لا يؤدي المعاني نفسها ، ولا يعني بالضرورة أشياء قابلة للمقارنة .

وهذه الدعوة التحذيرية نفسها نحتاج إليها بصورة أكبر أيضا ، حيث يقل توقعنا لذلك . فكلمة « الكنيسة » بالمفرد أو بالجمع ، قد تعني شيئا هاما جدا في الحياة العامة ، وعنصرا لا يقل أهمية في إنشاء المدارس وإدارتها . وقد تكون أشياء لا يمكن أن تؤخذ مأخذ الجد ، حتى في مجال التوجيه والأخلاق ، فكيف الحال بالتربية ؟ بينما تحظى الكنيسة نفسها أو المعتقد الديني بقوة مختلفة في سياقات أخرى . وعلى هذا النحو قد يكون التلفاز (التلفزيون) ذا أثر ثقافي سلبي اجمالا ، مع تغطية اخبارية وتعليقات ضعيفة ، وقد يكون قوة ثقافية كبيرة تحمل التزاما وطنيا قويا بالاصلاح . ويتوقف هذا كله على نمط الحياة في البلد بصورة عامة ،

وعلى المكانة الخاصة التي يتمتع بها الموضوع الذي نحاول تعريفه
بفرض المقارنة .

وعلىنا الا نفترض ان السياقات ليست الا انعكاسا لسلوك افراد
(او جماعات) مستقلين ، غير مقيدين بضوابط ، يتحركون بحرية . فهي
تعمل في اطار ضيق . والقوانين الخاصة بالتربية تشكل بعض القوانين
الاكثر اهمية في المجتمع . وفي بعض البلدان تؤدي الحكومات دورا هائلا
في مجال التربية . الا ان البلدان الاقل خضوعا لسيطرة الحكومات نفسها
تأخذ بالحسبان قضايا عدة مثل : الدفاع ، والطاقة البشرية ،
والتخطيط للمستقبل ، والضرائب ، وحقوق المواطنين ، وحماية الاطفال .
وهذه القضايا تضع حدودا لما يمكن عمله في مجال التربية ، وتوصي
بحدود دنيا فيه . اصف الى ذلك ان التربية ما تزال الى حد كبير -
وربما كان ذلك خطأ - مسألة يبحث فيها من الناحية الاستراتيجية ،
كما تجري حسابات جدية بشأنها في عالم الشغل .

العنصر الوطني في الدراسات المقارنة :

ان المسوغ الذي يفرض نفسه لاختيار « البلدان » أساسا متينا
للدراسة المقارنة (سواء اكان ذلك على سبيل التمهيد ، ام بغية اجراء
تصحيح ضروري يقتضيه التعريف الخاطئ للعناصر التي تجري
مقارنتها) هو اننا نستطيع تعريف مركب ثقافي بالشكل الانسب ، بهذه
الطريقة . ومن الخطأ - بالمعنى الحرفي للعبارة بالطبع - ان نحدد ثقافة
ما ببلد معين ؛ الا انه من المسموح به ، في معظم الاحوال ، ان نتخذ هذا
الاسلوب منطلقا لبحثنا . ففي جميع بلدان العالم تقريبا تتحمل الحكومات
مسؤولية تحديد كل التربية النظامية او معظمها . ومن الواضح ان
القوانين التي تضعها لا تسري الا ضمن حدود البلد ذاته . فهي تضع
حدا أدنى للمواظبة في معاهدها ، وتفرض بعض مفردات المناهج
الدراسية ، ان لم تكن المناهج برمتها ، وتضع قواعد ، على نحو ما ،
فيما يخص المعلمين والمدارس والتسهيلات خارج المدرسة ، وبعد

الانتهاء منها . ومهما كانت قوة المنظمات الدولية الضخمة التي تعمل ضمن هذه البلدان وفيما بينها ، فالحقيقة التي لا مراء فيها هي أن مسؤولية التربية العامة ستبقى ، في المستقبل القريب ، على عاتق الدولة .

اننا نطالب جميعا بزيادة الكفاءة والفاعلية والفائدة العملية وتكافؤ الفرص في التربية ، ولكن من الذي نطالبه بتحقيق ذلك ؟ نحن لا نطلب ذلك بالتأكيد من المدرسة المحلية وحدها او من المجلس المحلي للتربية ! فقد أصبح التغير في عصر ما بعد الدرة واسعا ، يسير حثيثا الى حد انه أصبح يتحدى جميع الافكار القائلة بالاكتماء الذاتي . ان الضمان الاساسي لحصولنا على فرص التربية لا يمكن ان توفره الا الدولة . وهناك دول كثيرة ، بالطبع ، ما تزال قائمة حتى الآن بالرغم من صغرها البالغ الذي يجعلها غير قادرة على القيام بمشاريع تتطلبها الحياة الحديثة مثل الطيران وبحوث الفضاء والبحوث العلمية الكبرى بصورة عامة . كما أن التجارة ذاتها تحتاج الى اتحادات اقليمية كبيرة مثل السوق الاوروبية المشتركة . ولكن مقاربة التناسق الدولي يجب ان تتم مع ذلك عبر الاتفاقات بين أنظمة الحكم القائمة ، كما يحدث في الاعتراف بتعادل الدرجات او الشهادات العلمية . واي تحرك باتجاه مزيد من التفاهم والتعاون الدوليين سينظل يجري خلال فترة طويلة عبر نقاط انطلاق وطنية من هذا القبيل .

ان اسبابا تاريخية جعلت بعض البلدان تتخذ أنظمة شديدة المركزية للإدارة المدرسية ، في حين كان بعضها الآخر شديد اللامركزية . وهناك بلدان ركزت في العادة اهتماما كبيرا على « الثقافة » او « القيم العقلية » ، على انها الناتج المثالي للتربية ، في حين ركزت بلدان أخرى على النجاح التكنولوجي او المواطنة او تعبير الفرد عن ذاته .

وعندما ننقل نظرتنا من امة او ثقافة الى أخرى ، نجد أن هذه (الاهداف) تمثل في الواقع بدائل ، وتتخذ أحيانا شكل مقاربات متنافسة

لحل بعض المشكلات التربوية المتصلة بالمبادئ والتطبيقات . ان فحص هذه الاهداف بصورة تحليلية ، وتعرف نقاط نجاحها وضعفها يمكننا من تحديد الجوانب ذات القيمة الحقة فيها .

لقد كان من الممكن ان يتم كل ذلك بسهولة ، لو كانت الصورة العالمية الحالية للمقاربات التربوية المتنوعة ساكنة ، لأن من الاهمية بمكان رؤية اشكال متنوعة من التجارب الانسانية ومقارنة الملاحظات المسجلة عنها . ولكن الواقع ليس كذلك ، ذلك اننا نحظى بمزية وهي اننا لا نشاهد الاساليب المتنوعة الموروثة في دول العالم فحسب ، بل نستطيع ان نرى اضافة لذلك دولا تستجيب باساليب مختلفة ومتكاملة في الوقت ذاته للتحديات التي استبدت بنا جميعا .

وبعد كل هذه المحاولات الحثرة التي قمنا بها لتوكيد موضوعيتنا مع اخذ الصفة الذاتية المستمرة للقرارات التربوية بالحسبان ، في الوقت ذاته ، فقد اصبحتنا نستطيع ان نتحرك الى الامام في بحثنا عن ادوات تحليلية تساعدنا في فحص العناصر التربوية عبر الثقافات .

السياق والمفاهيم والمؤسسات والعمليات :

السياق :

للسياق أهمية رئيسة في أي تقييم للأنظمة التربوية وإصلاحها - بالاستناد إلى ما بينته خبرة السبعينيات ، المرة تلو المرة . الا ان هناك سياقاً مجافياً للحقيقة أصاب الأحكام التي أطلقتها التربية المقارنة أكثر من غيره ، وهو الخطأ المتمثل في حساب التربية المقارنة نفسها متحررة من أي سياق . فبالإضافة إلى أننا نحصل على سياقنا بالاستناد إلى البلد أو الظرف الذي نتحدث عنه ، وبعد تحديد موضوع دراستنا بشكل يستطيع تعريفه أهل البلد نفسه ، يبقى علينا بعد ذلك أن تكون واضحين بشأن الجمهور الذي نتجه إليه ، والأغراض التي تجول في أذهاننا . فقد تغيرت الدراسات المقارنة خلال تطورها ، كما أن أغراضنا ومراكز اهتمامنا

يختلف دائما باختلاف شركائنا في العمل ، ونحن نخاطب اناسا على درجات مختلفة من الكفاءة .

لقد كانت معظم الكتابات خلال المرحلة التعليمية لتطور التربية المقارنة ، وفترة ازدياد شعبيتها في الستينيات ، تتجه الى المقررات الدراسية التي تتضمنها برامج إعداد المعلمين والى امتحاناتهم ، أكثر مما تتجه الى استخدام الدراسة المقارنة في التجديد والاصلاح التربويين . كانت الكتب محشوة بمواد مثل « تاريخ التربية المقارنة » أو « طرائق البحث فيها » ، وكانت هذه الموضوعات تهتم بشكل رئيس بكيفية تدريس التربية المقارنة أو مناقشتها من حيث كونها مقروا دراسيا . وكان الغرض من هذا التمرين اجتياز الامتحان ، وربما اضافة الاهمية على الاختصاص من اجل استاذ أو محاضر يحيط به طلابه .

ان الهدف الحقيقي للدراسات التربوية المقارنة هو ، على النقيض من ذلك ، هدف اصلاحي محض (كما قال نيكولاس هانز Nicholas Hans منذ زمن بعيد) . وهذا هو بالتأكيد تركيز هذا الكتاب ، والبحوث الميدانية الجدية ، والتحليلات الدولية التعاونية ، وورشات العمل في التربية المقارنة التي تصنع السياسات التربوية ، وهذه كلها أعطت التربية المقارنة قوة كبيرة منذ أواخر الستينيات .

ولهذا فان جزءا من تمريننا على تحديد سياقنا بصورة صحيحة يتمثل في اعترافنا بأننا عندما ننتبه الى ما تفعله الدراسات المقارنة الآن نكون قد شغلنا انفسنا بتمرين يختلف كل الاختلاف عن اصدار الاحكام على شكل التعليم (كما كان الامر في الماضي) . وهذا يستلزم تكييفنا لما نقوله أو نشير به مع نقطة ما من سلم التزامات التربية المقارنة وطرائق البحث والتقويم واتصالات التعليم المعاصرة .

ومع ان التربية المقارنة ستتطور - لا محالة - مع تقدم الاعوام ، الا انها لن تعود الى تلك الظروف ، التي كانت التساؤلات فيها قليلة ،

والتي كان البعض يتخيل فيها أن بإمكانهم إيجاد مجموعة من المبادئ العامة تستطيع أن ترشد مصممي السياسة والمصلحين ، عن طريق التنبؤ - بشيء من التأكيد - بالنتائج الممكنة للتدابير التي يقترحونها . ويعترف علماء يقظون اليوم (مثل بوبر Popper في كتابه « فقر المذهب التاريخي » ، ١٩٥٧ ، ص ١٢٦ ، ١٢٨ ، ١٣١) بأن مثل هذه التكهّنات أو الأحكام التفسيرية تحمل دائما طابع الفرضيات المؤقتة ، التي يجب علينا أن نحاول دحضها باختبارات متعددة صارمة (كالبحوث الميدانية ، وربما عن طريق الاحالة الدقيقة على السياقات المحلية التي نحن بصدددها) . وهكذا فإن التربية المقارنة (في جانبها الاصلاحى على الاقل ، ذلك الجانب المتميز كليا عن الجانب الاعلامى) قد انتقلت من المكتبة وقاعة الصف الى ندوات مناقشة القرارات المفتوحة للمتخصصين من مجالات متعددة ، وهي تحصل على تغذية راجعة شاملة عن طريق البحوث الميدانية والخبرة العملية .

ان جميع المدرسين والباحثين في الدراسات العليا يتحملون بالطبع مسؤولية توضيح الامور للمبتدئين في ميدان اختصاصهم . وبالرغم من ان هناك ضرورة واضحة لأن نعرف هؤلاء المبتدئين بالابعاد التي تلتزم بها دراستنا الطويلة الاجل ، فان من غير المعقول أن نتوقع منهم (بل ومن طلبة الدراسات العليا) القيام ببحوث وتقويمات من مستوى رفيع . ان الناس - كما رأينا - يفدون على الدراسات المقارنة بمستويات مختلفة من الإعداد ، وانواع متعددة من الاهتمامات والالتزامات لذلك كان علينا ، من أجل أن نفي بقسط من أمانتنا للسيق ، أن نوضح تماما ما اذا كنا نتوجه الى المبتدئين ، او طلاب الدراسات العليا ، ام الباحثين والزملاء ، حين نقدم معلومات أو نصائح حول الدراسات المقارنة .

هذا هو بالتحديد ما أخفق العديد من واضعي كتب التربية المقارنة ومعلقها في تحقيقه ، عن طريق وضعهم قانونا عاما لمستلزمات الدراسة المقارنة مثل (معرفة عدد كبير من اللغات ، ومتابعة دراسات تمهيدية مطولة في علم الاجتماع ، وقضاء فترات دراسية في البلدان الاجنبية)

ان هذا النوع من التعليق لا يخدم التربية المقارنة . وبالرغم من أن هذه الامور مرغوب فيها ، من قبل البعض ، في مرحلة معينة وفرض معين ، فان ما يحتاج اليه الباحث بالدرجة الاولى هو « أن يدخل الى صميم السياق » بأية وسيلة ، وبالمستوى المطلوب للدراسة التي ينوي اجراءها ، وان يكون آمينا له باستمرار . وليس هناك من بديل لهذا النوع من المعرفة ، ولا يكون التحليل المقارن صحيحا بدونه .

والآن ، وبمسك أن وضعنا السياق المقبول في الدراسة المقارنة ، يمكننا الانتقال لاجراء تمييزات هامة للتحليل المقارن عبر الثقافات .

المفاهيم :

يكثر الحديث عن « المفاهيم » في التربية ، ويبدو تعليمها للطلاب اسهل من تعليم المعارف الصعبة او المهارات الدقيقة .

ان المفاهيم تشكل بالطبع المجال الخاص بالفلاسفة ، ولكننا نعود اليها جميعا في اثناء النقاش العقلي . ومع ذلك فان الكثير مما يفترض انه جدل عقلي يتلون بلون عاطفي - كما نعرف جميعا . وكثيرا ما يقع الخطأ ، ولا سيما في التربية ، عندما يدعي الناس أنهم يتعاملون مع مفاهيم مثل مفهوم « التفوق » ، حين يكونون - في الواقع - بصدد استعادة ذكريات مشوبة بالعاطفة عن مؤسسات خاصة (كالمدرسة الثانوية الاكاديمية او درس اللاتينية ...) ، وربما عن عمليات خاصة (كتمارين الحساب الذهني او المسابقات اللغوية ...) ، وربما أيضا عن البرنامج الاسبوعي لمنظمة المعلمين الاوائل التي تتمتع بامتيازات خاصة .

ان الامثلة التي نذكرها ليست من صنع خيالنا ، بل هي مشكلات معاصرة ذات أهمية ملموسة في العديد من الانظمة التربوية . فلنحاول الآن ابعاد هذه الالتباسات جانبا ، ذلك أننا ان لم نقم بذلك واجهنا - نحن والآخرين - صعوبات كبيرة في محاولتنا صوغ الافكار الاساسية

بشكل جديد ، أو تطبيقها من خلال طرائق عمل جديدة . وهذا هو السبب في أن المجددين يلاقون مقاومة من قبل المؤسسات القوية كاتحادات المعلمين ، أو اعاقة من قبل الكتب المدرسية المألوفة ومتطلبات الامتحان وغيرها . وهذا بدوره يجعلنا ننظر في موضوع الجهة التي تقوم بضبط التربية واتخاذ القرارات بشأنها ، ولكن دعونا نعالج الاشياء ضمن التابع الصحيح ونعود الى المفاهيم ، ولا سيما الى مفهوم « التفوق » و « المعايير » ، لأن كلا المفهومين ضروري بصورة حيوية ومثير للخلاف في المناقشات التربوية المعاصرة .

ان « التفوق » موجود بصورة واضحة ، ويجب ان يحظى بالتمهد ، كما يجب ان يستمر الى الابد وان ينتشر عبر العالم ولو على شكل طبقة رقيقة . وحتى لو تجاهلنا الواقع المعروف ، وهو أن ما يقيسه القائمون على عمليات الاصطفاء بالدرجة الاولى هو « التفوق المتعهد » وليس « التفوق الفطري او الكامن » ، فله لما يثير الاهتمام ان نرى كيف يعرف هذا التفوق ويتمعرف عليه في كل مكان ، مع علاقة ذلك بالمؤسست . فلذا كانت المراتب العليا في مجالات الادارة الحكومية والاعمال تتطلب حوالى ٥٪ من مجموع السكان (كما هي الحال في العديد من الدول) ، فسنجد عندئذ ان ٥٪ من السكان سيكونون متفوقين ، او على الاقل « ذوي كفاءة » او « من النوع المناسب » . اما اذا ارتفعت هذه النسبة الى ١٥٪ فسيتبين ان ١٥٪ من السكان متفوقون .

واذا كان عدد أبناء الفئة الحاكمة كبيرا الى درجة تسمح باستمرار النظام ، ولم يكن ثمة تحد من الخارج ، فسيكون الاصطفاء محدودا ، وقد لا يكون هناك اصطفاء على الإطلاق . وقد يبقى المنهاج على حاله دون اي تعديل خلال اجيال عدة ، بل وقرون عدة . وهكذا يذهب الاناس المناسبون الى المدارس المناسبة ، ويتعلمون الموضوعات المناسبة (ليضمنوا استمرار تفوقهم ومعاييرهم) ، بصورة يبدو معها البنيان المؤسسي كله روضة بديهية للتفوق . وحين يزداد عدد المتفوقين يتم توفير احتياجاتهم بإنشاء المزيد من المدارس ومؤسسات التعليم العالي واعتمادها ، بصورة

تبقى معها مفاهيم « التفوق » و « الموهبة » و « النوعية » و « التهذيب » محدودة بحدود هذا النوع العتيق من المدارس . وتتمثل هذه المدارس في بعض البلدان بالمدارس الداخلية التي تركز تركيزا قويا على « تكوين الشخصية » و « روح الجماعة » ، وفي بعضها الآخر بمدارس نهائية محلية اشتهرت بتفوقها في الكلاسيكيات (سواء اكانت اللغة اللاتينية ، او الصينية ، ام الفلسفة ، لا فرق في ذلك !) . وقد تكون هذه المدارس دينية او لا ادبية او لا دينية ، وقد تكون مقصورة على جنس واحد او مختلطة . الا انها تتميز جميعا بكونها مدارس الطبقة العليا ، وهذا يعني التفوق .

ومما يناسب هذا التفوق وجود موضوعات دراسية « نبيلة » (مثل الموضوعات التي ذكرناها اعلاه) ومعلمين ممتازين (ليس بحسب مفهومنا من الامتياز ، بل بلغة المفاهيم التي تلائم اشكال تلك المعاهد) . وهؤلاء المعلمون ينتظمون في جمعيات اشبه ما تكون بالنقابات ، مثل « جمعية اللغويين » في ألمانيا و « جمعية الخريجين » في فرنسا . وهذه الجمعيات تأتي في الطبقة العليا اذا ما قورنت بنقابات المعلمين الأخرى . كما ان بعض المعلمين الذين ينتسبون اليها أو معظمهم هم من الطلاب السابقين في المؤسسات الأكثر نفوذا ، ان لم نقل في أكثر مؤسسات التعليم العالي شهرة من الناحية الأكاديمية . (وهؤلاء الأفراد شخصا متفوقون أيضا في معظم الأحيان اذا اعتمدنا المعايير التقليدية الدارجة كالنجاح في المسابقات التي تنطوي على تنافس شديد في السرعة والمهارة اللغوية ضمن مجال ضيق جدا من اختصاص ما . على الا تؤخذ بالحسبان الصفات المطلوبة في التعليم أو الوعي الانساني . ان هؤلاء المعلمين المتفوقين في بعض البلدان يقعون دائما على احتكاك مع الأفراد المتميزين الآخرين في بلدانهم ، فقد يكون زملاؤهم السابقون في الدراسة رؤساء أو قياديين في الصناعة الحالية ، وقد يقومون ، هم أنفسهم ، بتدريس جزئي في الجامعات ، مما يجعلهم يعرفون واقع التربية في أقطارهم ، وكيفية المحافظة على هذا الواقع) .

ان امكان وجود اشكال اخرى للتفوق وبعض النبل حتى في الموضوعات « الخسيسة » والمهن « الدنيا » التي يعرضها سوق العمل ، لا يرحب به في هذا الجو . كذلك هو الموقف هنا في معظم الاحيان ازاء ادخال اساليب بديلة للتعليم وتنمية الامكانيات - كحث الطالب على بذل المزيد من الجهد ، او تركيز انتباهه على التفاصيل الميكانيكية ، او الابداع ، او مد نظره الى العالم المحيط بنا (ولا سيما الى الناس الذين يعيشون فيه) .

وبما ان التفوق ، وفق النظرة التقليدية ، يمثل زبدة التعلم ، فانه لا يمكن ان يجلب الا من الاعلى - ولا يمكن ان يصادف في الحواشي الجانبية، او ان يكتشف في الطبقات الدنيا . وهذه الصورة المسخ للافتراضات بشأن التفوق ، يمكن تعرفها بصورة كبيرة في المؤسسات والبرامج التربوية الحالية . لذلك كان علينا ان نربط ما يقوله الناس حول المفاهيم المجردة في التربية بالنطاق المؤسسي المائل في اذهانهم ، والذي يجسد هذه المفاهيم ، وينصمها ، وربما كان يقدمها بصورة فريدة .

ومندما ننقل « تعرفنا » هذا ، الى سياقات اخرى ، او نقوّمه على محك موضوعات اخرى ، ومهارات اخرى ، وحاجات اجتماعية اخرى ، فاننا سنرى على الفور ما اذا كان مفهوم التفوق هذا يشكّل « تفوقا حقيقيا » ، ام انه يظل قطعة من الخلفية المؤسسية احيطت بهالة من القداسة .

المؤسسات :

لقد خدمت المؤسسات دوما نشر الافكار واستمرارها ، كما ذكرنا بذلك « هوايتهد Whitehead » و « مانهايم Manneheim » وآخرون . الا ان بإمكان المؤسسات احاطة الافكار بهالة من الصوفية تجعلها غير قابلة للمس ، وقد تحجرها ايضا . ان شأن المؤسسات شأن القلاع وقرى التلال العالية الحصينة ، تستمر مثلها ضمن حقبة زمنية تختلف في نظامها التكنولوجي والاجتماعي اختلافا كليا عن الفترة التي نشأت فيها . ان

المؤسسات الاجتماعية والثقافية لا يمكن تجاوزها بسهولة ، اما لانها تحتكر غالبا الحصول على الفرص الجيدة واسباب القوة او تحددتها ، او لانها تعلم ايجابيا سلم القيم الخاص بها ، اذا لم تقل انها تعلم ايضا عدم امكان الاستغناء عنه .

وهكذا فان المؤسسات التربوية تمتلك قدرة مضاعفة تتمثل في نموذجها الخاص من جهة وفي ارتباطاتها البنيوية بالمؤسسات التربوية الأخرى وبقية المجتمع من جهة أخرى . وبنية التربية هذه ، منظورا اليها في داخلها ، او في علاقاتها مع المحيط تنطوي على جزاء جيد للدراسة المقارنة . فمعظم الدول - على سبيل المثال - ما تزال تقيم تميزا واضحا بين التعليم الابتدائي من جهة ، والتعليم الثانوي من جهة أخرى . وهي لا تعد التعليم الثانوي مرحلة تالية للتعليم الابتدائي فحسب ، بل مختلفة عنه من حيث النوع أيضا . ان الجهاز التعليمي في المدارس الابتدائية يتكون غالبا من معلمين ذوي مستوى تعليمي منخفض جيء بهم من مدارس وبيئات اجتماعية مختلفة ليتلقوا التدريب (لا التربية) في مؤسسات من الدرجة الدنيا . وتنحصر المهمة التعليمية لهؤلاء في الاذعان لبرامج موضوعة سلفا يرددونها باستمرار ، على عكس « جمهورية الآداب » التي تتمتع بحرية نسبية ، والتي ينتسب اليها معلمو المدارس الثانوية الإصلاء .

وتتكرر الظاهرة نفسها في البلدان التي نمت فيها المدارس الثانوية الدنيا (المدارس المتوسطة والاعدادية) نموا كبيرا مما أدى الى دمج العنصرين (الابتدائي والثانوي) في مدرسة الزامية متكاملة . فالمعلمون في هذه الأنظمة ينقسمون الى فئتين : فئة معلمي المرحلة الالزامية ، وفئة المعلمين الذين يعملون في مرحلة ما بعد الالزامية ، ويطلق عليهم غالبا اسم « الاساتذة Professors » لتمييزهم عن الفئة الاولى ، وأربطهم بدرجة اكبر بالجامعة . ويعزز هذا المفهوم للتعالي الشديد الوضوح بفوارق اجرائية أيضا (مثل الرواتب وظروف العمل وطريقة التعيين وغيرها) .

لذلك كله يتوجب علينا عدم الاكتفاء بالنظر الى ما هو مقصود أو مقبول

فكريا في قطر ما ، وانما تجاوز ذلك الى فحص العلاقة البنيوية للمؤسسات التربوية . ان المثال الذي ذكرناه يخص المعلمين ، الا ان هناك نقاطا لا تقل أهمية للدراسة المقارنة يمكن الكشف عنها بفحص نظام انتقاء الطلاب للمدارس الثانوية وللتقديمات بعد الثانوية ، بل وللمساقات الدراسية التي تضمنها . لان عددا من البلدان يقدم انواع المدارس والمساقات على صورة رزمة واحدة تضم مستويات متدرجة في القيمة مع فرص ضئيلة للانتقال فيما بينها . وما يأتي بعد هذه المساقات ، وما يستطيع (او لا يستطيع) طلاب التعليم العالي الانتقال اليه ، يرتدي أهمية كبيرة عندما نتناول موضوعا مثل « تكافؤ الفرص التعليمية » او « تحديث المناهج » او غيرها .

ان المظاهر البنيوية التي تجسد التمييز القائم بين المدارس تختلف من قطر الى آخر . فبنية المسؤولية الادارية (للمناطق المدرسية في الولايات المتحدة مثلا) يمكن ان تؤدي الى ان تكون مدارس الضواحي افضل المدارس تقريبا . اما في معظم بلدان القارة الاوربية فالمدارس الممتازة او الشهيرة تقع عادة وسط المدينة ، لان هذا الموقع يجعلها على صلة اكبر بالميزات الثقافية التي يتمتع بها المركز ، وبمجالات النشاط العائلية للابن المحظوظ . وتلك المدارس تختلف كل الاختلاف عن النمط المنعزل للمدارس الداخلية التقليدية ذات الجنس الواحد والتي كانت تستقبل ابناء الطبقة العليا في انجلترا .

العمليات :

لقد استعرضنا حتى الان عدة انواع مختلفة من العمليات التي تميز - وربما كانت تعزز - الافكار المختلفة حول المدارس وتجسدها في المؤسسات .

وعندما ننتقل هبوطا من الافكار الى ما يجري في المدارس ، والكيفية التي يتم بها تنظيم البرنامج الشهري او السنوي ، فان هناك انواعا كثيرة

من المسائل المتداخلة تتحدى الدراسة المقارنة . ويمكننا ان نتأكد من مقاربة المقارنة الحقيقية شريطة ان نمبر بوضوح عن شرائح الوضع المتداخل الذي نحن بصددده . واطافة الى المظاهر الاجرائية التي لمسناها بصورة عابرة يمكننا ان نلاحظ مظاهر اخرى قليلة العدد ، ولكنها تعطي موقفا كبيرة خلال المقارنة . ولنمثل لذلك بالاسئلة التالية :

— هل المدرسة ذات دوام كامل (على فترتين) ، ام دوام نصفي (بمعنى انها تعمل بصورة متصلة من الثامنة صباحا حتى حوالي الثانية ظهرا) ؟

— هل تمثل الدروس تبادلا حقيقيا بين المعلم والتلاميذ مع قدر معقول من النشاط ، ام انها تسير في خط واحد من المعلم الى التلاميذ مع الاعتماد الكامل على النصوص والكتب المدرسية المحددة ؟ ام انها تقتصر على الاستماع للوظيفة النهارية او المسائية السابقة واعطاء الوظيفة الجديدة ؟

— هل يعتمد الفصل الدراسي كله على معلمين حقيقيين في جميع اعماله ، ام ان هناك مساعدين ادنى مرتبة يساعدون في انجاز الاعمال ؟

— هل يغطي البرنامج فترة الدوام الصباحي بأكملها ، ام انه يترك فجوات يستفاد منها للتحديث في بلحة المدرسة ، او ربما لمناقشة الامور السياسية في المقصف ؟

— هل المعلم عضو في هيئة التدريس في المدرسة ، ام شخص قد ياتي ثلاث مرات في الاسبوع ، وينتقل بعدها الى مدرسة اخرى او عمل آخر .

(ففي بعض مدارس القارة الاوربية يلاحظ ان السكان الدائمين بالوحيدين في المدرسة بالفعل ، هم الطلاب) .

علينا اذن ان نعرف هذه الفروق او نعرف على الاقل انها قد تكون موجودة ، قبل ان نحاول التحليل المقارن لكل الموضوعات المألوفة والتي

تناقش في مدارسنا كالمناهج والتحصيل المدرسي وطرائق التدريس وأدوار المعلم وامكانيات الطلاب ، وتحطيم الحواجز بين الموضوعات الدراسية والمدرسة ، أو بين المدرسة والحياة العملية ، أو غيرها . وربما أدت القائمة الطويلة من الفروق بين المدارس الى زرع اليأس في نفس المبتدئين بالدراسات المقارنة . الا ان ذلك سيكون استجابة خاطئة ، لأن أماننا مجموعة كبيرة من الفرضيات البديلة وأنماط التنظيم وطرائق العمل . ومن الممكن أن نتساءل عما اذا كانت الظروف البديلة تنطوي على شيء مألوف جدا يحقق الفرض بصورة افضل . اننا نتعلم الكثير من الدراسة المقارنة عما تعنيه الأشياء ، وعما يحدث في الواقع .

الاستقصاءات المقارنة بوصفها مساعدة للسياسة التربوية :

لقد تبين من خلال هذه الجهود ان أشكال التمييز التي ارتأيناها بين المفاهيم والمؤسسات والعمليات مفيدة جدا أثناء التطبيق العملي ، عندما نبحث المشكلات التربوية في سياقاتها الخاصة . ومن الطبيعي الا تستخدم اشكال التمييز هذه جميعا في وقت واحد ، بل تدخر على أنها سلاح ادراكي يلجأ اليه في أي نوع من القراءات أو المناقشات . وفي اللحظات الحرجة ، يمكن الاستعانة بأي منها لتوضيح ملاحظة مشوشة أو « تنبوء » غامض .

لقد اعطينا مثالا في الملحق (١) عن الاستعمال العملي لهذا الاطار لتوضيح الحاجات التربوية وامكانيات التجديد للفئة العمرية من ١٦ - ٢٠ عاما . وقد ظهر هذا المثال للمرة الأولى في الندوة التي شاركت فيها مع مفتشين واداريين فرنسيين بعد صدور كتابي « التربية ما بعد الالزامية (١) : تحليل جديد في أوروبا الغربية » عام ١٩٧٤ ، واستعمل بعدئذ مرات عدة لتوضيح النقاط التي تحتاج الى مزيد من البحث والاستقصاء . وقد أفاد بالدرجة الأولى في صوغ استراتيجيات تطوير التربية ما بعد الالزامية في عدد من الدول وفي سياقات عمل مختلفة .

وبالرغم من أن هذا المثال المقدم في الملحق (١) يرتبط بالتجديد في

تربية الشباب من ١٦ - ٢٠ علما ، فان بالامكان استخدام ذاك النوع من التحليل الجدولي Tabular Analysis في فحص عدد من المسائل الأخرى بالاسلوب المقارن أو غيره .

وقد تطرقنا في الفصل الأخير من هذا الكتاب بصورة أوفى للإمكانيات والمتطلبات في البحوث المقارنة الواسعة النطاق . وهكذا فلتنا لن نتوقف هنا عند البرنامج الدولي ذي السنوات الثلاث للبحوث الميدانية والذي قامت به وحدة البحث المقارن في معهد كنج King's College في جامعة لندن تحت إشرافي بين ١٩٧٠ و ١٩٧٣ ، وأدى إلى نشر الكتاب الذي ذكرته فيما سبق ، ثم إلى صدور كتاب « التربية ما بعد الإلزامية (٢) : الطريق إلى الأمام » عام ١٩٧٥ . الا أننا نود أن نشير عند هذه النقطة إلى تطور الاستقصاءات الميدانية والبحوث المقارنة الموجهة لصوغ السياسة التربوية، وإلى أهميتها العملية . وأول بحث من هذا النوع هو « الدراسة الدولية للتحصيل المدرسي في الرياضيات » (بإشراف تورستن هيوستن Torsten Husén ، عام ١٩٦٧) ، ثم تلتها عدة دراسات أخرى حول المناهج ، وطرائق التعليم / التعلم في السلسلة ذاتها . تلك السلسلة التي تعاقدت مع فريق دولي متعدد الاختصاصات ، بغية تحقيق تقدم باهر في الدراسات المقارنة . وقد عمل كل من « المجلس الأوروبي » و « الجامعة الاقتصادية الأوروبية » و « المؤسسة الثقافية الأوروبية » بأساليب مختلفة على دعم أو إجراء دراسات مقارنة هامة في محتوى التربية وبرامجها وفي الامتحانات وإجراءاتها .

ويعود الفضل لفريق البحث في معهد كنج King's College في توسيع آفاق الدراسات المقارنة بطريقتين :

الأولى ، بالتركيز على وجهة النظر الداخلية للواقع التربوي ، كما يراه العاملون فيه .

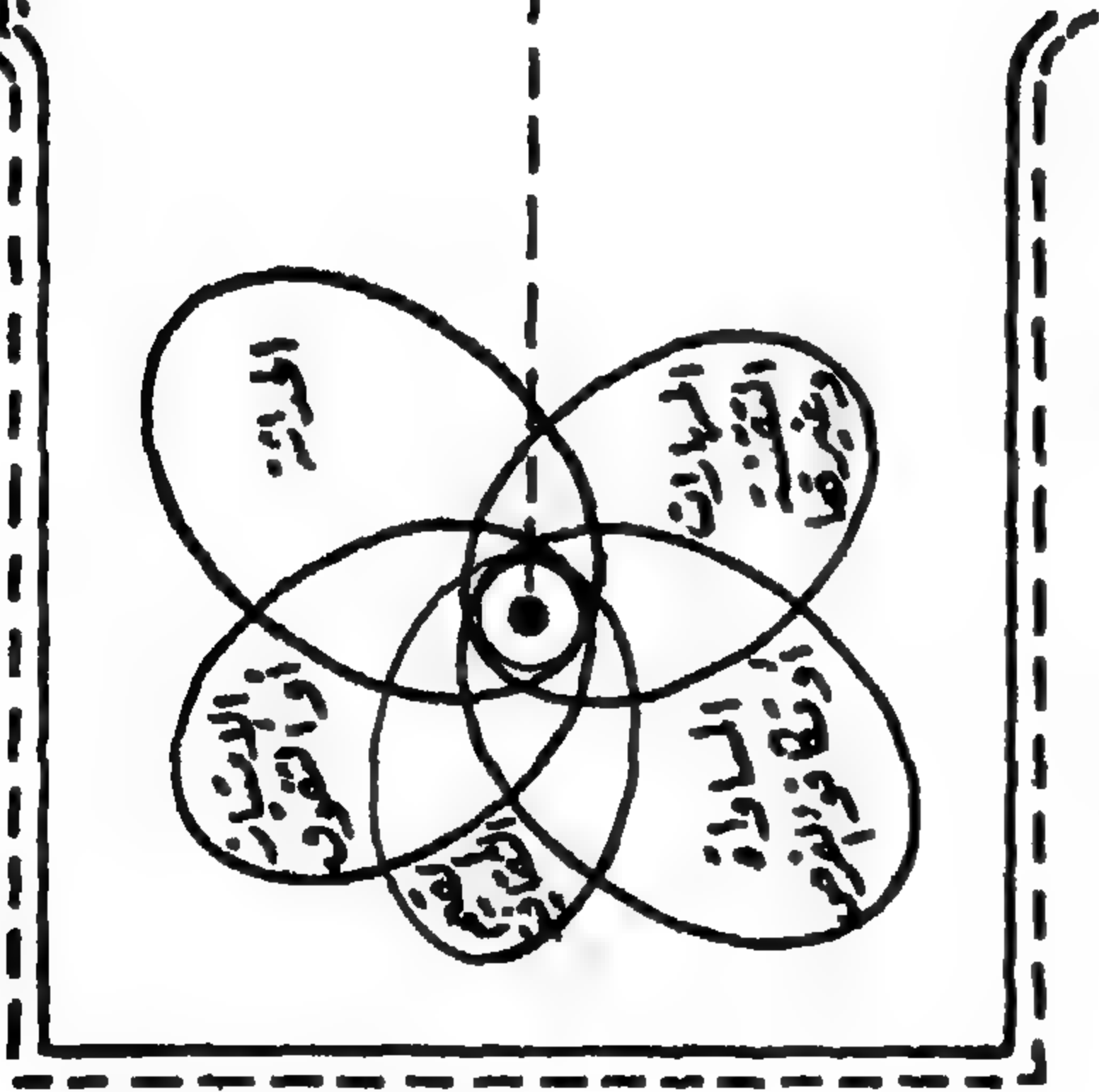
والثانية ، بجعل المجيبين ينخرطون في « بحث مشترك » وفي مناقشات تجري في موقع البحث ضمن منظور عالي مقارن .

نحو الدراسة المقارنة للقرار التربوي

لا يتسع هذا المكان لمناقشة وافية للامكانيات والمصاعب التي تعترض دراسة تطور السياسة والاتجاهات . فقد قمت بالمحاولة الاولى في هذا الصدد في كتابي « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » عام ١٩٦٨ ، حيث عرضت اعتبارات النظرية والمنهجية بجلاء ، وجرى تمثيلها بأشكال بيانية عديدة .

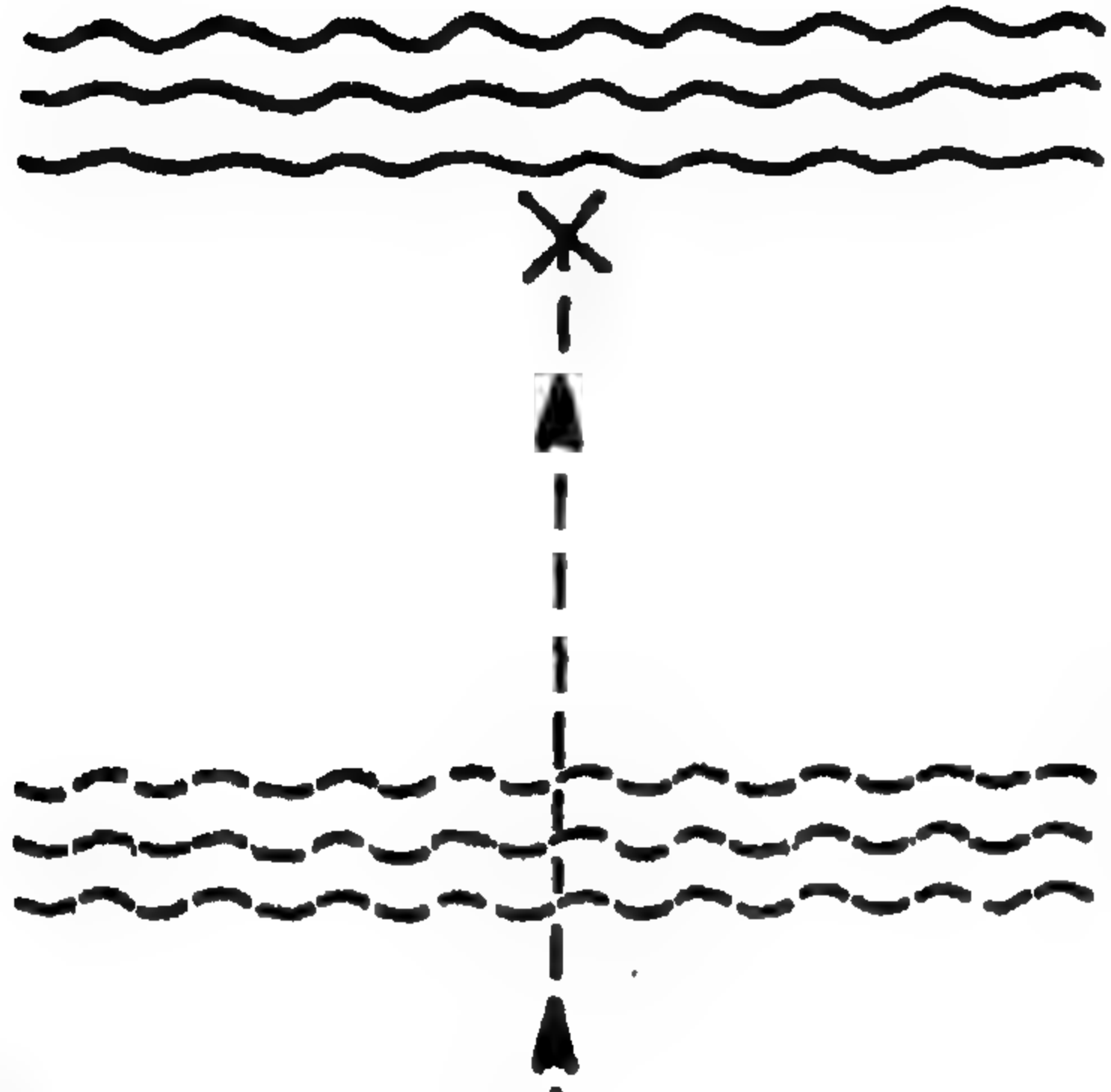
ومع ذلك نستطيع ان نقدم هنا خلاصات بسيطة حول خصائص صنع القرار التربوي بغية مساندة التحليل والمقارنة الجديرة بذلك . وبالرغم من أن الرسم البياني أو النموذج Model لا يشكل أكثر من وسيلة ايضاح تنحصر قيمتها العلمية في توضيح بعض النقاط ، إلا أنه من المفيد استخدام الرسم البياني التالي :

الحقوق الأساسية
الحقوق في مجازها



شكل رقم ٢٢

تخطيط يمثل مكونات قرار متريبي في ظروف



« مصلحة أرضية »
« مصلحة أرضية »
« مصلحة أرضية »

● تحمل مركز القرار والأولوية من الذين يتخذون
X تحمل النقطة في مصدر التي تدور المراجعة حولها .

تدل « الانشوطات » في هذا الرسم على ملامح الانظمة التربوية التي تذكر غالبا على انها جديرة بان يحافظ عليها او بان تعار اهتماما خاصا . ونجد بينها : التفوق ، وتكاثر الفرص ، والفائدة المهنية وغيرها . وتعال هذه المظاهر درجات مختلفة من التركيز بحسب البلدان . ولكنها تذكر عادة لتحظى بقدر هام من العناية . وحين تقارن الاهتمام الموجه لهذه المظاهر (من حيث الوقت الذي تناله ، او احجام المكان المخصصة لها في اوراق الامتحانات ، او المناهج الرسمية) ، يمكننا ان نقدر بصورة اجمالية درجة التركيز التي يتميز بها بلد ما . وحين نمثل ذلك بتخطيط على هذا النحو ، يمكننا ان نبين كيف تتشابه المظاهر المختلفة . كما نستطيع ان نميز ايضا ترابطات محلية خاصة ، بنوية او اجرائية - يمكن ان تفيد الدراسات اللاحقة ، على الاقل .

ان العناوين المكتوبة في انشوطات الرسم يمكن ان تكون كلمات اخرى مثل : « الكنائس » ، و « اصحاب الاعمال » ، و « الحزب » او اية منظمة اخرى ، وذلك اذا كنا نرغب في ايضاح الاهتمامات المتداخلة للمؤسسات المختلفة بدلا من تمثيل المظاهر الادراكية لنظام التعليم .

و حين نستخدم رسما بيانيا كهذا في اجراء المقارنة بين قطر وآخر ، نستطيع ان نشجع الانضباط الذاتي ، لاننا نضمن بذلك ان نركز اهتمامنا على مظهر واحد معاود ، او على مؤسسة واحدة قابلة للمقارنة ، بدلا من تركيزه على احدى جاراتها او على مظاهرها الطارئة . وهذه الوسيلة الايضاحية يقصد منها ان ترافق بالطبع ، وسائل اخرى تساعد على التحليل مثل التمييز الذي قمنا به فيما سبق بين المفاهيم والمؤسسات والعمليات .

ان رسما بيانا من هذا النوع يجب ان يتصور في الواقع على انه مجسم - لا يقوم في مستوى واحد فحسب بل في مجمع Complex متعدد الابعاد من الثقافات الفرعية والتناقضات الحقيقية . ويجب ان نحاط عملية الملاحظة والتقويم برمتها بوعينا للحدود التي تفرضها الموارد

المالية والطاقة البشرية وقيمنا الايديولوجية . فنحن لا ننظر في مشكلة معاصرة وحيدة . بل نرى هذه المشكلة على انها احدى المشكلات في سلسلة من الظروف المتوقعة .

ان الخطوط المتعرجة (٢) و (ب) في الرسم البياني تمثل ازمات قد تشجع على تبني خطة معينة وتسهل تنفيذها وقد لا تشجع على ذلك . ويعتمد اتخاذ القرار على حالة الراي العام وعلى الاستعداد والنمو من الناحية الاجتماعية - الاقتصادية . ولكنه ربما تأثر أيضا بنموذج خارجي أو هزة داخلية حقيقية ؛ وهناك أمثلة معروفة عن حالات تأزم من هذا القبيل منها : الصدمة التي أحدثها اطلاق الروس للقمر الصناعي الاول عام ١٩٥٧ ، والتي جعلت الاميركيين يقبلون على الفور ما طالب به العديد من خبراء التربية دون جدوى منذ ١٩٥٥ . كما أن اصلاحات التعليم الفرنسية خلال عامي ١٩٥٩ و ١٩٦٨ كانت استجابة لتهديد ديفول بالاستقالة ، وردا على مظاهرات الطلبة فيما بعد . وقد أدت مشكلات الوقود والطاقة عام ١٩٧٠ - كما نعرف - الى اعادة النظر في نظم التعليم في جميع اقطار العالم . وهناك عوامل للتغير أكثر تدرجا ، كتأثير المجموعة الاقتصادية الاوربية على التربية في دول أوروبا الغربية ، على سبيل المثال .

وفيما يخص تنفيذ القرار نرى أن هذا التنفيذ يعتمد بصورة اكبر على تارجحات العوامل الممثلة في انشوطات الرسم البياني السابق من حيث الحجم والقوة ، وعلى الموارد المحيطة المتوافرة المادية والتقنية والبشرية . ومع ذلك فهذا النوع من الرسم الذي استخدم للدراسات المقارنة عبر الثقافات Cross-Cultural (مع أخذ البيئة النشطة لكل حالة من الحالات بالحسبان) يوفر فرضية اجمالية للكيفية التي يمكن بها تحليل مكونات قرار ما (أو سلسلة من القرارات) والترابطات التي يتضمنها في وقت ما .

ومن الواضح أيضا ، ان الرسم السابق يعود الى سياق معين

واحد . ففي أي سياق آخر قد تكون الانشوطات في الرسم البياني أوسع أو أصغر ، لأن مضامينها قد تكون أكثر أو أقل أهمية . ويبدو الأمر واضحاً بدرجة كافية حين نأخذ بالحسبان أن بعض البلدان يركز تركيزاً كبيراً على التفوق ، في حين أن تكافؤ الفرص يأتي في المقام الأول في بلدان أخرى . وفي بلدان أخرى أيضاً يستثنى الإناث (ربما دون قصد) من مفهوم تعميم التعليم الثانوي . ويمكن أن نفكر بسهولة في أنواع لهذا النموذج .

ومهما كان النجاح الذي نصادفه في الدراسة التربوية المبنية على التحليل المنطقي أو العلمي أو في المتابعة الدقيقة لاحدى المشكلات العالمية، أو في العمل الميداني المصمم والمنفذ بدقة لأجراء المقارنة البناءة ، فإننا نعود دائماً الى « خارطة » التربية ، كما تتجلى في بلد ما في وقت معين . وهذا هو السبب الذي جعلنا نقدم التربية المقارنة بالاسلوب الذي تبنيناه في هذا الكتاب .

ومع ذلك ، فإن جميع السياقات الثقافية الملاحظة في الفصول اللاحقة قد اعتراف لها بأنها أساليب خاصة تتعرض لتغير جوهري . ولا يؤدي ذلك الى تغير كلي بالطبع ، كما ان ابتداع اللهجات العامية ، أو استخدام كلمات أجنبية ضمن اللغات الفرنسية أو الألمانية أو الانكليزية لا ينتج عنهما تحول هذه اللغات الى لغات أخرى . وبالرغم من أن ندواتنا العلمية التي تضم العلماء الدوليين تتكلم بصورة متزايدة « لغة مشتركة » هي لغة العلم والبحث ، فإننا ما ان نعود الى بيوتنا ، الى أطمعنا وآمالنا ، حتى « نعرف ما نحب » في أسلوبنا الخاص .

وبالرغم من التغيرات العنيدة في نوايانا وبرامجنا ، هناك تفضيلات دقيقة وتعلقات عاطفية تبقى معنا على هيئة دوافع خبيثة . فنحن نقدر مثلاً لغات لغتنا وإيقاعها ، ونصدم حين سماعنا « الكلمات الغريبة » و « الاسلوب الرديء » . اننا نستمتع بكل الأنواع الأدبية والموسيقية والجمالية التي نألفها . اننا نرتاح للآطار الخاص الذي تنتظم فيه

الاشياء عندنا . فوضع منازلنا وطرقنا ومدننا واعمالنا يعزز بصريا احساسنا بالصلات وبامتداد ذواتنا. ان الادوات او الخدمات التي نستعملها لتحقيق نموذج « الشخصية » الذي يبدو لنا « طبيعيا » تضغط علينا ايضا بصورة لا تقل عن التأثيرات المنزلية وتكسو ادراكنا ومطامحنا ، كما تفعل اللغة . وهي اكمل « الثقافة الفرنسية » و « الطريقة الامريكية للحياة » ومثيلاتها في الامكنة الاخرى من العالم . وهذه الاشياء هي زينة حياتنا ومادة احلامنا . انها روح نظمنا التربوي الاوسع التي ننطلق منها - لا محالة - في تقويم المدارس في الانظمة الاخرى ، وفي تقويم مدارسنا على السواء .

نقاط النمو في سبيل التجديد :

يراد من المقاطع التالية والمخطط المرافق (شكل ٣) ان تكون مجرد دليل للدراسة التجديد او التنوع كما يراه المشاركون في العملية التربوية سواء اكان في المدارس ام فيما يتصل بها اتصالا مباشرا . ويجد القارئ تحليلا اكثر عمقا للنقاط المحتملة للنمو في الاستمارة التي يتضمنها الملحق (٢) .

ان هذه المقاطع لا يقصد منها على الاطلاق تغطية كل الاحتمالات او التوقعات . فهي تقتصر على مظاهر تعرف الطلاب والمعلمين لنقاط النمو الممكنة في وضعهم الحالي او في ما يحيط به مباشرة ، وعلى الامكانيات المتوافرة او التي ربما تبدو منشودة او ضرورية لتمكين النظام التعليمي من ان يمنح الذين يوجدون فيه فرصة النمو بطرق مختلفة .

ان العمود الاول في المخطط ، في الفقرة (١) حيث تمثل ادراكات الطلاب ، يدل على العوامل او المدخلات في تعرف الطلاب بالفرص التي تساعد على النمو وافادتهم منها .

ويعدد العمود الثاني في الفقرة نفسها العوامل التي تعيق الطلاب او تشجع حركتهم الى الامام .

ويقترح العمود الثالث أنواعا مختلفة لامكانيات النمو اذا ما تم
التجديد أو التطوير .

وبعض هذه الأنواع لا يخرج عن التقليد أو يشكل استمرارا لاسلوب
محدد مألوف ، أما بعضها الآخر فهو يمثل بدائل . ويستطيع الملاحظون
التفكير ببدائل متعددة أخرى .

ويشير العمود الرابع إلى البيئة أو الإطار البنيوي الذي ربما كان
على أي نمو أو تجديد أن يتم من خلاله . وتأتي تحت هذا القسم
ملاحظة أو حاشية تشير إلى « العوامل البيئية » في المدارس ، وشبكة
الاتصال خارجها . وهذه الظروف ستشكل نموذج التجديد الملاحظ ،
أو تفسده ، أو تحرفه عن مساره .

إن وعي المعلمين والمنظمين بنقاط النمو الممكنة يعتمد بالطبع على
العديد من العوامل التي تشكل خلفية النظام ، تلك العوامل التي أشير
إليها في العمود الأول من الفقرة المخصصة للطلاب ، ولكنها لم تكرر مرة
أخرى من أجل تبسيط المخطط . والغاية من ذلك إبراز بعض الوجوه
الرئيسية لتعرف امكانيات النمو ، والعمل استنادا إلى ذلك التعرف .

أما الفقرة (٤) التي أعطيت عنوان (نحن) ، فهي تشير إلى الاهتمام
التحليلي لطالب التربية المقارنة ، عن طريق عزل الطرق المختلفة التي
تستطيع من خلالها بعض الفئات أو بعض أبعاد الدراسة توجيه انتباهها
إلى نتائج التجديد أو إلى متطلبات نجاحه .

الشكل (٢) - تحليل بسيط لنقاط النمو (بفرض الدراسة المقارنة) (الرجوع الى النص من أجل الشرح)

١ - أدوات ألعاب إمكانات النمو أو التغير

(١) البنى الحالية	النمو المستمر (خطياً)	الاحتمالات (الحالية)
- الاجتماعية الاقتصادية	نقاط النمو المستمر (بدائي)	الاحتمالات (المقترضة)
- الديوقراطية	الاختيارات الدراسية و / أو	المطامح
- المدرسية العلمية	المهنية (ضمن قنوات محددة)	التعرف (المسال)
- العلاقات الشخصية / الاجتماعية	الاختيارات الدراسية و / أو	الطلبات (من حيث المال
(ب) بنى بدئية	المهنية (الرنة)	أو التحصيل)
	إمكانات الإبداع و « تحقيق الذات »	
	إمكانات تقديم أسهام إيجابي	
	الحراك والحيوية المالية فمن	
	خط مختار	

حاشية : تحت (١) و (ب) في العناصر المبينة اعلاه ، يمكننا أن نرى اهتماما خاصا للأنماط أو التسلخ المختلفة .

بنية المدرسة وتوزيع العمل فيها . ترتيب Hierarchy المؤسسات والقرارات والمهنيين . التنظيم ، ضمن المدارس ، والعلاقات الإدارية حول المدارس . أنماط التعلم . نمو العلاقات الشخصية والاجتماعية والمهنية وعلاقات المواطنة . التواصلات . مصادر المعلومات والفرص المتوفرة للمراجعة اللاحقة . الخ . الانتميات بالنسبة للمهنيين والتنظيمين .	لاشياء مثل		

٢ - ادراكات المعلمين وأولادهم :-

الطلاب	الطلاب	فرص الطلاب	حاجات التلاميذ
المعلمين أنفسهم	فرصهم الخاصة	فرصهم الخاصة	حاجاتهم الخاصة
المتعلمين والمخططين	فرص النظام التعليمي	فرص النظام التعليمي	حاجات النظام التعليمي

- ١- في إطار مرجع نشر التربية وتنويعها ، وضمن التطور الخاص أو الوضع المدرس ، ولا سيما في عبء المخططات القارنة وطرائق البحث .
- ٢ - ادراكات المتعلمين والمخططين واهتماماتهم .
- ٣ - العناصر المذكورة في الفقرة السابقة (٢) ، ولكن مع تركيز أكبر على مسائل امكانية التنفيذ ، والمصيانة ، والإدارة .
- ٤ - ادراكاتنا نحن (المعلمين في التربية القارنة) .
- العناصر المذكورة في الفقرة السابقة (٢) ، ولكن مع تركيز أكبر على مسائل السياسة التربوية ، وربما على مسائل بحوث التابعة .
- إضافة الى النظر في بعض علاقات هذه العوامل ب :

الاجتماعات او المشكلات	(٢) الوطنية و / او المحلية (ب) الدولية	في (على سبيل المثال)	توفير المعلمين وإعدادهم الإصلاح في الناهج وغيرها الحاجة من الطلاقة البشرية وتدريبها تطورات التعليم العالي التنظيم الاجتماعي و / او الاقتصادي أولويات التخطيط .
------------------------	---	------------------------	---

القسم الثالث

دراسة الحالة

الفصل الرابع

لماذا هذه البلدان ، وهذه الطريقة؟

بعد أن قدمنا تحليلا جديدا للدراسات المقارنة اليوم ، ومدى فعلا من الادوات المنهجية المساعدة من اجل الاهتمامات والالتزامات الجديدة ، نعود الى سياقات الحياة الواقعية التي تتعرض لتغير سريع - او التي تنهمك على الاقل في اعادة طرح عميقة للمسائل التربوية. لقد كان من الممكن اختيار بلدان اخرى ، الا ان دراسة الحالات (الست) * التي ادرجناها هنا تحلل نماذج رئيسة للتقاليد والتنظيمات التربوية . وهي تضم قوى قيادية في العالم ، وموائل قوية رئيسة للتجديد التربوي . كما تمثل القديم والحديث ، والغني والفقير . والامثلة التي تعرضها يمكن ان تكون مفيدة في تكوين الكثيرين من بني الانسان ، بطرق مختلفة .

البلدان التي اختيرت لهذا الكتاب

تستحق الدنمارك اهتمامنا لاسباب عدة . فهي بلد صغير جدا ، أنجز مستوى حضاريا وبراعة دولية بحسد عليهما بالاعتماد على موارد

* يضم النص الاصلي دراسة حالة سابعة هي بريطانيا العظمى ، كما اشرنا الى ذلك في المقدمة . (المترجمة) .

قليلة وحياة مدرسية قصيرة . لقد طورت الدنمارك فعلا ، انواعا عديدة من التربية التي غدت امثلة تحتذى في العالم كله (مثل المدرسة الثانوية الشعبية « Folk high school ») وانواع عدة من التربية المحلية . وهي تذكرنا اكثر من معظم البلدان الاخرى بأن التربية اوسع من المدرسة ، وتمثل بصورة عامة البلدان السكندنافية الجديرة بالاعجاب . وقد تعرضت الدنمارك ايضا لتغيرات اجتماعية واخلاقية باهرة خلال السنوات الخمس والعشرين الاخيرة ، ومع ذلك فان التغير التربوي فيها (بالمعنى المدرسي للكلمة) يبقى حتى اليوم اكثر محافظة مما حدث الذي جارائها الاكثر منها اتساعا . ان الدنمارك تعطي الان مثلا للصراع القائم بين اهتمام الحكومة المركزية والحكومات المحلية بالتربية ، ولتدخل الاهل والجماعات المحلية ردا على الضغوط التي تمارسها التوقعات التقنية وتوقعات اخرى واسعة النطاق ، ولالتزام طويل الاجل بالاصلاح التربوي في الوقت نفسه ازاء خلفية من التنمية الاجتماعية التي تتغلغل بعيدا .

اما فرنسا فهي احد البلدان الاكثر تأثرا في العالم . بل لقد كان مثالها بالنسبة للبلدان الاخرى اعظم من منجزاتها الخاصة البالغة الاهمية . ان فرنسا ما تزال بلد التنازعات العقلانية والفكرية ، بالرغم من انها شهدت منذ ١٩٤٥ (ولا سيما منذ ١٩٥٩) عناية بارزة بالحاجات التقنية ، وبالمزيد من العدالة الاجتماعية . وقد تسارعت تلك العملية منذ ١٩٧٧ ، الا ان فرنسا ما زالت تبرز المشكلات التي تواجهها الدقة العلمية والعلمانية العقلانية في تنافسها مع تدين تقليدي وكنيسة قوية المؤسسات ، كما تبرز المشكلات الناجمة عن وجود المركزية جنبا الى جنب مع النزعات الانفصالية والفردية . ان بعض الافكار التربوية الشائعة على نطاق واسع هناك ترجع الى التراث الفكري الفرنسي ، كما هي الحال مع بعض حرياتنا السياسية التي نباهي بها اشد البهاة . الا ان هناك في الجانب الاخر بعض الافكار التربوية التي تصل الى درجة السخف . ومع ذلك فان ذلك النظام من القيم المدرسية بكامله ، وضع موضع التحدي في فرنسا منذ « احداث مايو / ايار ١٩٦٨ » بصورة

أكثر جذرية مما حدث في معظم البلدان وبطرق تركت أثرها في الطلاب في جميع أنحاء العالم ، ولا سيما في طلاب مرحلة ما بعد الإلزامية والتعليم العالي .

لقد كانت فرنسا دائما بلدا للأفكار الكبيرة والمطامح الكريمة . كما تميزت عملية التحديث فيها بالنظريات العالمية ، والتشريع المثير ، والتخطيط الجريء . وهذه كلها ، وبطرق عدة ، قلقت بفرنسا إلى الأمام متجاوزة جاراتها ، ذوات النزعة الأكثر عملية ، من حيث السرعة والإنجازات ، ولكن هذه الأخيرة هي التي كانت في معظم الأحيان تكتشف « الطرق والوسائل » التي لم تزودها بها النظريات .

وتشكل الولايات المتحدة خيارا واضحا لكل طالب في ميدان التربية لا لأن العالم (كما قد يتصور بعض الأمريكيين) يكن تقديرا كبيرا للمدارس والمعاهد الأمريكية . بل قد يكون الأمر على العكس تماما . فبالرغم من الدّين الهائل الذي تدين به المدارس الأخرى لبعض التجديدات الأمريكية في الفلسفة وعلوم النفس والاجتماع والتطبيقات التربوية ، ما يزال الأجانب ينظرون عادة إلى معظم المدارس الأمريكية على أن بإمكانها أن تكون جيدة فيما لو أهملت بعض الأمثلة المجافية للأعراف . ولم ينصب السيل الهائل من الأدبيات المدرسية الذي تسكبه المصادر الأمريكية إلا نجاحا ضئيلا في مغالبة هذا الانطباع غير المرضي . وتأتي الصورة المخيفة لطريقة الحياة الأمريكية التي يعرضها التلفاز بصورة إجمالية ، فتزيد هذا الانطباع سوءا ، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض حيث توضع المعايير والاستقامة الأمريكية غالبا موضع ارتياب . ومع ذلك فإن الكثيرين يحسدون التميز التقني والتقدم التجاري الأمريكيين . وهذه الانتصارات تشير بوضوح إلى أنجاز تربوي نموذجي . وعلى أي حال ، تسترعي الولايات المتحدة الانتباه بالتربية النظامية التي تستخدمها ، والأعداد الضخمة التي تفتح لها أبواب التعليم والتجديدات العملية التي تتم فيها .

كما أن بعض النماذج من الاهتمامات المدرسية ، وأنماط التنظيم التربوي تخص الأمريكيين - فيما يبدو - أكثر مما تخص الشعوب الأخرى .

إن التساؤل الذاتي الهائل الذي حصل لدى أبناء الجيل منذ منتصف الخمسينات يظهر أن الأمريكيين ليسوا مرتاحين لمعاييرهم وأولوياتهم الخاصة في التربية والمجتمع . فقد راحوا خلال هذه الفترة يقومون الصلات القائمة بين المدرسة والمجتمع ، وبين المدارس وحقوق الإنسان ، أكثر من أي وقت مضى . وهذه الاعتبارات وحدها تسوغ الاهتمام العالمي بالتربية الأمريكية ، بصورة مستقلة عن الشهرة الطويلة الأمد للولايات المتحدة على أنها أجلى مثال للامركزية والنزعة الشعبية ، مع كل مشكلاتهما والفرص التي تتيحانها .

وهنا يوجد تناقض ممتع بالنسبة لطلاب الدراسة المقارنة . ذلك أن وقوع الكثير من التساؤل الذاتي في الولايات المتحدة ، بحد ذاته ، ينتج عن التعدد في هذا البلد . ويتمثل ذلك التعدد :

أولاً ، في توزيع المسؤولية التربوية النهائية بين ٥٠ ولاية ، تتمتع كل منها بسلطة مطلقة في هذا المجال ، ولكن مع تفويض جوهري بالمسؤولية للهيئات التي تقع دون هذا المستوى (وهذا يعني بالتالي توزيع في درجات التركيز) .

ثانياً ، في التنوع الثقافي ، منظورا إليه في المجتمع - بصورة متميزة عما في الحكم الرسمي على جميع المستويات . فللمجتمع تأثير مباشر على المدارس أكثر مما له في معظم الاقطار الأخرى .

لقد قاد التساؤل العام حديثا إلى وضع نوعية الأداء التربوي الأمريكي والعدل الذي يحققه موضع النقد ، بالرغم من التقديرات التربوية الوفيرة . وهكذا عانى تفاؤل الستينيات من ضربات ثقيلة - على الصعيدين القومي والدولي . وتلك الكلمة الأخيرة تجعل التناقض المقارن يكتمل: فالأمريكيون بشكل عام يجلسون صعوبة كبيرة في التحرر من المقارنات

بين أجزاء بلدهم نفسه ، بحيث يستطيعون فحص القضايا التربوية بصورة متجددة مستعينين بالأسئلة والمعطيات التي توفرها دراسة مقارنة الى أقصى درجة . الا ان العلماء الاكاديميين الامريكيين (ومنهم عدد من المهاجرين البارزين) أسهموا ، لحسن الحظ ، اسهاما غزيرا في الدراسات المقارنة على الصعيد العالمي .

واذا نسينا التفاصيل التي ذكرناها لتونا ، فاننا لن ننسى ان معظم أبناء البشر ينظرون الى الولايات المتحدة على انها ارض الثروة والآلات . واذا لم يكن أسلوب الحياة الأمريكي الا السدرة المنطقية للتصنيع والتمدين Urbanization (كما يرى البعض) ، فمن الصعب اذن ، ان نميز ، على المدى البعيد ، بين المغريات التي تقدمها الولايات المتحدة الأمريكية ، ومغريات البدائل الممكنة - كالاتحاد السوفييتي ، والصين بعد فترة وجيزة ، واليابان الآن . لذلك أصبح لزاما على كل ملاحظ تربوي ، ان يحلل الفروق بين المزايا والالتزامات الجوهرية لاسلوب الديمقراطية الأمريكية ، واساليب الدول الصناعية الشيوعية . ان الفروق ليست دائما تلك التي يتخذها الأمريكيون مسلمات ، وليست بالتأكيد تلك التي يحافظ عليها بسهولة اكبر ازاء عاملين آخرين اقرب الى التعارض وهما : النمط اللامركزي المتطرف للإدارة التربوية (ولا سيما لإدارة المدارس) ، والمنطق الكامل للحياة الصناعية - بتمركز السكان والقوة في العواصم الكبرى ، و « العلاقات الخارجية » او « العلاقات العامة » التي تتطلبها ، والتي تستغرق اهتمام الحكومة والهيئات النقابية .

ان منجزات الاتحاد السوفييتي بالغة الضخامة ، ويعزى العديد منها الى المدارس . والسؤال عما يكمن وراء هذه المنجزات ، هو من باب السؤال عما يجعل ثاني قوة في العالم تبرم وتنقض في بعض الاحيان . والاجابة الاولى التي تعطي عادة داخل الاتحاد السوفييتي والكتلة الشرقية ، تعكس الايمان الشيوعي - او الاعتقاد بالكتب الماركسية

وبالتفسير الذي يعطيه الحزب لهذه الكتب . الا ان تحقيق المنجزات في الاتحاد السوفييتي يستند عمليا الى مدارس ومعا هذه والخدمات الملحق بها . فالبلدان الشيوعية تشهد حماسة هائلة للتربية ، والراضى عن نجاح الاتحاد السوفييتي الواضح في المجال التقني يجعل المربين ، في الحقيقة ، يسبحون احيانا في عالم الاحلام من شدة الحماسة ، كما ان الجمهور يشاركون اعجابهم هذا . لذلك كان العديدون راضين عن البرامج والطرائق ، ولا سيما ان معظم الناس لا يملكون قدرا كافيا من المعلومات عن المنجزات في الامكنة الاخرى . الا ان تفرين عظيمين في مجال التربية حدثا منذ وفاة ستالين عام ١٩٥٣ ، كما ان إعادة تقويم واسعة ما تزال تجري حثيثا . ومنذ الستينات ، اظهر العلماء الاكاديميون في اوربا الشرقية استعدادا متزايدا للمشاركة في الدراسة المقارنة الجديدة في التربية .

ان الانهماك في هذه الدراسة لا يقتصر على الاتحاد السوفييتي . فعيون اكثر من نصف البشر الذين يسكنون المعمورة تلتفت صوبه . بعضهم يرمقه باعجاب ، وبعضهم يقف مرتبكا مشوشا ، ويحار البعض الآخر فيما اذا كانت الصين ، وربما تانزانيا او كوبا تمثل بديلا محتملا . ان الكثيرين من الناس ، حتى في البلدان الديمقراطية لا يستطيعون التمييز بين ما هو لازم من الشيوعية ، وما هو - ببساطة - انساني او علمي . لذلك كان علينا ان نجعل هذا التمييز واضحا كل الوضوح سواء في التطبيق التربوي ، او في النظرية السياسية . وعندئذ ، تستطيع الالوف الجامعة من البشر والمناطق المتخلفة الواسعة من الارض ان تحصل على تربية اكثر عدالة وتقدما ، على انها حق فطري لها ، مع الاحتفاظ بحريتها في تقرير مصيرها .

وتمثل الهند بلدا فقيرا متخلفا ما يزال يسعى لتدعيم استقلاله ، باتخاذ قرارات للمستقبل مبنية بصورة واسعة على اختيار بين تقاليد آسيا ، والنمط الفعال الذي ورثه عن بريطانيا الاستعمارية ، ولكنه غريب عنه ، وربما كان النموذج الصيني ايضا بين البدائل المطروحة .

فمنذ الاستقلال ، واجهت الهند مشكلات الحفاظ على دولة علمانية ، ديمقراطية حقا دون هيمنة من الرجال او النساء العظام ، وتحقيق تماسك في معظم ارجاء شبه قارة تفصل بين ابنائها بعمق فروق كثيرة من حيث العرق واللغة والثقافة والمنطقة الجغرافية ، وهذه المشكلات تظهر الجنس البشري امام خيار مشوش من مفترقات الطرق . فالهند هي البلد الاول من حيث كثرة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والدينية .

هناك سبب آخر لاختيار الهند (لهذه الدراسة المقارنة) . ذلك ان « الانسان المتوسط » باللغة الاحصائية اما ان يكون هنديا او صينيا من حيث الجنسية . فنصف الجنس البشري تقريبا يعيش في الصين او في شبه القارة الهندية . وقد يكون نصيب الفرد الهندي النموذجي من الدنيا ، النصيب الاكثر تمثيلا للظرف الانساني المتوسط (باللغة الاحصائية ايضا في معظم ارجاء آسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية .

ان سبب تضمين الكتاب فصلا عن اليابان واضح كل الوضوح . فجميع الاقطار المختارة الاخرى اتبعت النمط الاوربي للتربية عن كتب مع بعض التعديلات لتجعله يلائم عبقريتها الفردية . وقد افادت اليابان نفسها افادة جلية من المثاليين الاوربي والامريكي ومؤسساتهما ومع ذلك فان اليابان تتميز بطرق عدة . انها بلد آسيوي تعرض لتقلبات عديدة في السنوات المائة الاخيرة او ما يقاربها . وهي تمتلك ثقافة عميقة الجذور كاي بلد في العالم ، مع اعتزاز بفننها ومهارتها التقنية وكياستها الداخلية الخاصة ، وهو اعتزاز يسهل فهمه . كما تملك الآن امكان قيادة آسيا الى الحداثة بطريق يمكن ان يكون مختلفا عن طريقي الصين او الولايات المتحدة الامريكية . اضيف الى ذلك ان اليابان كانت البلد الاول في العالم الذي نسج على منوال الغرب ، مما يمثل خبرة غريبة . وكانت البلد الاول الذي حصل (بعد ١٨٦٨) على نظام تربوي مخطط كليا ، ومرتبطة بالتحول الاقتصادي والسياسي . واذا كانت خطط الثورة الفرنسية وخطط نابليون قد اغفلت عدة جوانب من جوانب الاصلاح الاجتماعي -

الاقتصادي على الصعيدين الادراكي أو العلمي ، فان اليابان لم تفعل ذلك . وفي فترة ما بعد ١٩٤٥ ، واجهت اليابان ازمات صعبة عديدة . وهي الآن على مفترق طرق يمكن أن يؤثر في القرارات التربوية لمعظم الجنس البشري ، تأثيرا ربما كان اكبر مما تفعل أي من الدول البارزة حتى الآن من حيث النشاط التربوي . اليس معظم الجنس البشري موجودا في آسيا .

وقد يتساءل بعض القراء عن سبب عدم وجود فصول خاصة بالصين أو السويد أو البرازيل - أو بلد آخر مفضل لديهم . ان السبب الاول يعود الى أسلوب هذا الكتاب : فهو يحاول أن يقدم دراسة لحالات ممثلة ، وان يقوم بذلك ضمن مجال سهل تناوله من حيث الحجم والتغطية والموضوعات . وقد كانت السويد حتى الآن موضوع كمية هائلة من الكتابات على هيئة كتب مونوغرافية ، ومقالات اختصت بجوانب تفصيلية ، وتحليلات سوسيولوجية وتربوية على السواء . أما الصين في الوقت الحاضر فهي ، الى جانب كونها عسيرة جدا على التناول ، مغلقة جدا ضمن الغار من البيانات الرسمية والسياسات الالاقينية الى حد لا يمكن معه معالجتها بعمليات الدراسة المقارنة الطبيعية . اضع الى ذلك ، ان التطورات هناك قد تكون سريعة جدا - في أي عدد من الاتجاهات - لدرجة يصبح معها الافتراض بأن دراسة حالة للصين سيكون لها قيمة ما لمدة طويلة ، ضربا من التفاؤل . وشيء من هذا القبيل يصح على البرازيل ، لاسباب مختلفة ، ولو أن اللغة البرتغالية والاسفار تجعل اشكال التماس معها اقرب منالا مما هي مع الصين . وعلاوة على ذلك اني لم اذهب مطلقا الى الارض الرئيسة للصين أو الى البرازيل ولم احصل على مصادر مباشرة لدراسة كافية . وبما أن بلدانا أخرى أعرفها جيدا لم تدرج أيضا في الكتاب ، فاننا نعود الى السبب الاول الذي ذكرته فيما سبق . ان العينة الممثلة يجب أن تقصي من الاماكن والموضوعات بقدر ما تظم ، وما قدم هنا يكفي أغراض كتاب تمهيدي .

وبما أننا أعرفنا انتباهنا ، في الوقت ذاته ، الى الازمات التي نواجهها في التربية ونحن على عتبة « الاسلوب التقني والاجتماعي الثالث » ،

فهذا يعني اعترافنا بأننا نرجع بصورة رئيسة الى البلدان الغنية بمواردها وخبرتها في التربية النظامية على حد سواء . هناك بلدان نامية حديثا ترفض منذ ما يقارب العقود الثلاثة نظم « الغرب » أو « الشمال » الاجتماعية - الاقتصادية والمدرسية لانها تكلف الكثير من الاموال وتهدر الجهود في المنافسة ، وهي خالية من الشفقة احيانا ، كما يرى بعض هذه البلدان . الا انه لم يكن من الممكن دراسة اعادة التقييم التي تجريها بصورة مناسبة .

وهذا الاغفال الذي يؤسف له يسوغه مجال الكتاب وقراؤه . فالقراء يبدؤون بالاشياء التي يعرفونها ويجدونها مألوفة ، وهناك حدود لاي كتاب - وعلى الاخص للكتاب التمهيدي . وبالرغم من انه جرى تركيز على ان التربية تتضمن ما هو اكثر من المدارس والمعاهد والاجهزة الرسمية المألوفة الاخرى (في العالم الثالث قبل الجميع) ، فنحن نتابع اتجاهات التربية المتغيرة من خلال أنظمة المدارس والمعاهد التي طورتها الدول الصناعية . صحيح ان البعض يتدنون الآن الحديث عن مرحلة ماضية هي « الثورة الصناعية الاولى » في حين يتكلم آخرون عن « المجتمع مابعد الصناعي » ، وهو ما اسميته الاسلوب التقني والتربوي الثالث ، ولكننا من اجل تحقيق الاصلاح يجب ان نستخدم اولا الادوات التي نملكها والتي نستطيع استغلالها . وهذه الاشكال البديلة المتطرفة من الجمع بين التربية والعمل في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض ، والاعراض الاجتماعية - السياسية المختلفة كليا ، تحتاج الى معالجة متخصصة منفصلة في كتب اخرى .

على اننا ، من جهة اخرى ، لسنا محرومين كليا من التبصر الجديد بتلك التحديات الاساسية . فبالرغم من ان اعادة التساؤل تكون اكثر حدة وقسوة في الاحوال الملحة للاقطار شديدة الفقر والتي هي في عجلة من امرها ، بصورة ان الآليات والاولويات المفروضة عليها تبدو وكأنها تنتمي حقا الى عالم مختلف عن عالمنا ، بالرغم من ذلك فان اعادة التساؤل تلك تؤثر في اعادة تقييمنا الجوهرية للتربية ، ولاسيما في الالتزامات الجديدة ، او تلك التي تتخذ تعبيرا مختلفا .

لقد طرحت مسائل مبدئية أساسية خلال الفصل الاول من هذا الكتاب، جرى تعداد بعضها في الصفحات ٢٢ و ١١٨ و ١٧٣ من الفصل نفسه والفصول التالية المخصصة لدراسة الحالات ، كما جرى توضيح تحديث هامة للتربية - ابرزت احيانا في عناوين . ومع ذلك فان تقاليدنا وبنانا التي تتحرك ببطء ظلت تمارس في الظاهر قوة كبيرة علينا خلال عدة قرون خلت ، وستظل تفعل ذلك في عقود قادمة . وفي هذه الطبعة من الكتاب تفصيلات عدة للاصلاح والتكيف تسترعى النظر . واهميتها القصوى لا تكمن في كونها تجعل معرفتنا عصرية وتعطينا معلومات موثوقة حول التطورات المحتملة فحسب ، بل في أنها تتحدى الاستمرار الآلي ، وتبين ما نسيناه ، وتشير الى توقعات جديدة ، او امكانيات عمل جديدة في هذه الازمنة المتغيرة .

ومع أن فرنسا والولايات المتحدة والبلدان الاخرى التي شملها المسح ستظل موضوع اعتراف وتقدير لسنوات عديدة قادمة (وهذا ما يسوغ دراسة الحالات المدرجة في الكتاب) ، فإنها ، جميعا ، ستعالج مشكلات قد يكون حلها متماثلا من الناحية الاجرائية (وهذا ما يسوغ دراستنا المقارنة) . ومن هذه المشكلات :

- التقديم والدعم للتربية المرتبطة بالبيت والمجتمع، وللشكل الاخرى من التربية خارج المدرسة .
- تشجيع التعلم « الاستقلالي » او « شبه الذاتي » ولاسيما عند الافراد الذين يمارسون العمل ، او يتحملون اعباء عائلية .
- تمتين الصلات بين ما يتعلم في المدرسة وميدان العمل، ومسؤوليات الحياة الراشدة ؛
- المشكلة الخاصة « ببطالة الشباب » على أنها ملمح شبه دائم للتغير الاجتماعي والتقني ؛
- تربية البنات والنساء ، ومسلماتهن الجوهرية ، مع تنوع مكمل على الارجح ؛

— تقديم منهجي مستمر للتعليم ما بعد الإلزامي غير العالي ، مع ربط الفرص المتوافرة للشبان الذين تتراوح أعمارهم من ١٦ الى ٢٠ أو ٢٥ عاما « ببداية جديدة » أو « بمرحلة نهائية » للذين يعودون الى التربية في المستوى ، بعد انقطاع لفترات مختلفة ؛

— حلقة قصيرة أو بنى ذات صفين في التعليم العالي ، مع تفاعل أكثر مرونة بين المقررات ، وأغشية أكثر نفاذا لاشكال التماس الخارجى ؛

— إعادة تقويم « للمنهج » على جميع المستويات ، مع محاولة تزويده بعناصر مشتركة ، وأخرى متنوعة ؛

— إعادة ضبط الأدوار والمسؤوليات لدى الشركاء العديدين المهتمين بالعملية التربوية ،

— « الإدارة » والتعاون بين التربية والمجتمع ؛

— التقسيمات الإدارية ، وتفويض التربية للهيئات المحلية ، ومراقبتها ؛

— بنية هيئة التعليم ومكانتها ووظائفها ؛

— إعادة التوجيه المستمر أثناء الخدمة للعاملين في التربية ، والموارد ؛

— جمع المعرفة والحدوس ذات الصلة بالتربية ، وتوثيقها، وتوزيعها.

وهذه ليست إلا أمثلة لأنواع المسائل أو المشكلات الكامنة الآن في أي مناقشة حول التربية ، ان لم تكن معلنة صراحة . وفي دراسة الحالات التالية لانظمة التربية القومية فان أهميتها ستبرز دائما - وربما سيطرت واحدة منها أو أكثر على المشهد في بعض الأحيان . ومع ذلك فان الشواهد الخاصة التي نلقي عليها الضوء نادرا ما تكون حادة بدرجة تكفي لتسويغ استخدام العناوين الفرعية المتكررة من أجل عزلها للمعالجة المنفصلة . ان معناها ليكن في أسلوب التربية المتطور والتزاماتها أكثر منه في أي تماثل أو تعارض يمكن أن تكشف عنه بين الانظمة القومية .

وبما أن هذه الموضوعات هي « عموميات » معظم المناقشات التربوية اليوم – على الصعيدين القومي والدولي – فهي تقدم مجموعة إضافية من المعايير الثابتة أو العائمة . وأكثر الفروق والتماثلات وضوحا بين البلدان تتضاءل حجما عندما نعرضها على مقياسها – وهو نفسه المقياس الذي يمكننا من مقارنة « الأسلوب الثالث » ليلانم « مجتمع الاتصالات » .



الفصل الخامس

الدنمارك عظيمة وصغيرة

الاعلام ترفرف اليوم بصورة شبه أكيدة في الدنمارك . فما أن نرى
التيجان النحاسية الخضراء للابراج والكنايس ، والدفع النظيف للأجر
والقرميد ، حتى تميز أعيننا سريعا اعلاما كثيرة زاهية الالوان ، تباهي
بالصليب الابيض على خلفية قرمزية ، وترفرف في سماء عاصفة تميل
دائما تقريبا الى الزرقة الشاحبة او الرمادية الشاحبة . ان الدنماركيين
ينتهبون كل مناسبة ممكنة ليرفعوا علمهم المتألق على الابنية العامة ،
والمنازل ، ومئات « الحدائق المحلية » الصغيرة التي تتجمع في المدن
قرب المجمعات السكنية . وهؤلاء الناس الذين يملؤهم الاعتزاز بوطنهم
والشغف بأرضهم ، جيران مسالون وعلملون أشداء ، ويبدو أنهم حلوا
العديد من مشكلات الحياة الكريمة .

السياق الوروث :

الدنمارك ، من الناحية الجغرافية ، أرض شحة من المرج والتربة
الضحلة . وهي تتكون من شبه جزيرة تقع شمال ألمانيا ، ومن حوالي ٥٠٠
جزيرة (١٢٥ منها غير مأهولة) تقع بين شبه الجزيرة تلك والسويد .
ومساحتها التي تمتد في مجموعها على ٤٣٠٠٠ كم^٢ أو ١٦٥٧٦ ميلا مربعا ،
تقارب نصف مساحة أيرلندا وخمس مساحة ولاية منسوتا (في الولايات

المتحدة الامريكية) . أما سكانها فهم يبلغون الخمسة ملايين نسمة ، اي ما يقارب حجم سكان المنطة المركزية من مدينة لندن ، تلك المنطقة التي تديرها السلطة التربوية الداخلية للمدينة ، او نصف مدينة نيويورك . والطقس فيها اميل الى القسوة ، بلرد في الشتاء ، معتدل في الصيف . فالدنمارك تقع كلها تقريبا في الشمال على خط العرض نفسه الذي يقع عليه النصف الشمالي من لابرادور (في شمال كندا) .

كان الاسلاف الفاينكنغ للدنماركيين الحاليين ، في وقت مضى ، يغزون البحر وينهبون شواطئ أوروبا الشمالية . فقد استقروا في ايرلنده ، وحكموا انكلترة ، وانداحوا عبر البحر الابيض المتوسط . وحتى عام ١٨١٤ ، كان ملك الدنمارك ، ملكا ايضا على النرويج وجرينلاند وايسلنده ، الا أنه بعد هزيمة نابوليون امام البريطانيين ، اضطر الدنماركيون الى التخلي عن النرويج ، وبعد ذلك بقليل حصلت ايسلنده على الحكم الذاتي . وبالرغم من أن الدنمارك لم تعد سوط الحرب في الشمال ، كان سكانها يتكونون بصورة رئيسة من فلاحين غلاظ متوحشين يعاركون حياة قاسية ، في جماعات مبعثرة وعلى أرض قاحلة . وكان معظم سادة الارض اجانب بعواطفهم ان لم يكونوا كذلك بلهم .

وفي وسط جميع هذه المشكلات قرر الدنماركيون انقاذ شعبهم وبلدهم من طريق التربية . فأعلنوا التعليم الالزامي لمدة سبع سنوات عام ١٨١٤ ، وهي مدة لم يسبق اليها في تلك الفترة ، وباشروا تحقيقه ، بصورة فعالة ، خلال حوالي ثلاث سنوات . والدنمارك الآن من الدول الاكثر تربية ونظافة ومدنية ، ومن الممكن أن تكون اكثرها ديموقراطية على الاطلاق . فالفرق في الفرص او الثروة ضئيلة جدا . والحياة الاجتماعية قوية جدا ، الا أن الحرية الفردية كبيرة جدا . والدنماركيون بجميع فئاتهم ، على وفاق جيد بعضهم مع بعض داخل بلدهم ، وعلى يقين من أنهم يرحبون ترحيبا سخيا بالغرباء . وبالرغم من اعتزاز الدنماركيين الكبير ببلدهم ولغتهم وتراثهم الثقافي ، فهم كثيرو الاسفار ، يتصرفون بارتياح ضمن أي جماعة كانت . وهم يعززون كل ذلك لتربيتهم ، وأي غريب يزورهم يدعم هذه

الشهادة بصورة أكيدة . لقد تحقق ذلك كله في المائة والستين عاما الأخيرة، وانجز الجزء الاعظم منه في اقل من قرن : كما تطلت تلك الفترة غزوات اجنبية وما يشبه المجاعات في تلك الارض الفقيرة بطبيعتها ، الا ان الدنماركيين أصبحوا الآن في رخاء مادي وغنى ثقافي . لذلك ليس من المستغرب ان يكونوا فخورين بنظلمهم التربوي .

الا ان العقود الأخيرة ، شهدت بالطبع تعاظم وعي الدنماركيين ، بان نظلمهم التربوي هو اكثر النظم محافظة في اسكاندينافيا ، من جوانب عدة ، بحيث باتوا يشعرون في معظم الاحيان بان جيرانهم السويديين - الذين تبعد شطآنهم عنهم مسافة اقل من نصف ساعة بالزورق الصغير - يبرزونهم برخائهم الهائل . ولا يقتصر الامر على الرخاء ، بل يتعداه الى اصلاحات الجذرية التي اجراها السويديون في المجال التربوي وفي مشاريع اخرى تتعلق بالبحث والتخطيط على الصعيد المركزي ، مما جعل الدنمارك تبدو كالماء الراكد من بعض الجوانب . ومع ذلك فان المشاهد الاجنبي يلاحظ في المناخ الثقافي الدنماركي شيئا من الخفة والوضعية والانسانية . اما المعجب بالسويد فهو ، بالرغم من اعجابه هذا ، يشعر بان جيران الدنمارك الشماليين العظام يظهرون في حياتهم وفي نظامهم التربوي ثقلا جرمانيا يباين كل المبينة المرح الباريسي لكوبنهاجن والانسانية المسترخية للدنماركيين في الاماكن الاخرى . هذا ما يراه الدنماركيون ، بل ما يميل السويديون ايضا الى الموافقة عليه .

ومع ذلك فان الكثيرين يصدمون لدى اطلاعهم للمرة الاولى على نظام المدارس الدنماركي لمظهره الضئيل . ويبدو لهم انه يضم القليل . ذلك انه حتى عام ١٩٧٦ لم يكن هناك الا سبع سنوات الزامية . بالرغم من ان اكثرية واضحة راحت تواصل الدراسة مابعد الزامية ، حتى في الريف ، في السنوات الأخيرة . وهذه الاكثرية تصبح ساحقة في المدن .

ان الاطفال لا يلتحقون بالمدرسة حتى يبلغوا السابعة من العمر . ولا يمضون ، حتى بعد تلك السن ، نهارا دراسيا كاملا ، ولا يوضع لهم جدول دوام مدرسي عادي حتى يبلغوا الحادية عشرة . اما الاطفال الاصغر سنا

فهم يعودون جميعا الى بيوتهم في الثانية عشرة . ويرجع ذلك من جهة ، الى الرغبة في تسهيل الامور على التلامذة الصغار ، ومن جهة اخرى ، الى ان الآباء يريدون عادة المشاركة في التنشئة اليومية الواقعية لابنائهم، والمحافظة بذلك على تقاليد البلد . وعندما تأخذ بالحسبان ان اليوم الدراسي ينتهي في الساعة الثانية ظهرا حتى بالنسبة للتلامذة الكبار ، سيعتريك العجب حول الكيفية التي يتم بها كل ذلك .

وعندما تخطو داخل الصف ، حيث يتلقى اطفال الثالثة عشرة او الرابعة عشرة الدروس ، سيكون هناك ايضا اسباب اكثر للعجب - ذلك ان هؤلاء الاطفال سيتحدثون اليك بالانكليزية - صحيح انها ليست انكليزية متقنة ، ولكنها مناسبة كليا لتيسير العمل . واذا كنت المانيا فسترى ان البعض ربما استطاعوا التحدث اليك بتلك اللغة ايضا . وهناك قلة من الطلاب يستطيعون النجاح ايضا في التحدث بالفرنسية . واذا قدر لك ان تزور احد الصفوف المتفوقة في مدرسة ثانوية اكاديمية (Gymnasie) اثناء درس في اللغة الانكليزية ، فإنا لن نرى ان الدرس كله يدار باللغة الانكليزية الممتازة فحسب ، بل انك ستجد ايضا ان نوع المناقشة يماثل تقريبا ما يدور في معهد امريكي عال للآداب ، او في السنة الاكاديمية السادسة في مدرسة انكليزية . وذلك فائق حقا . وحين تزور في سفرك مدينة كبيرة ، فلن يكون من الضروري بالنسبة لك التكلم بالدنماركية . ولن تلقى في هذه الحالة ، صاحب الحانوت او الفندق الانكليزي في المجتمعات الاوربية فحسب ، بل ستحصل اضافة لذلك على المحادثة والمناقشة . وستدعى الى عدد من المنازل ، الا ان عليك ان تعرف ما تتحدث عنه ، فالدنماركيون مضيفون كاملون ، الا انهم سيكونون غالبا اندادا لك في كل ما تناقشه .

ومن الضروري الانتصوير ان التعليم كله ادبي . فالدنماركيون عمليون الى حد بعيد . وقد حصل الازدهار عندهم حتى ١٩٦٠ بصورة أساسية عن طريق تصدير منتجات الالبان التي يحصلون عليها من ارض غير خصبة بطبيعتها ، اللهم الا في جزيرة او اثنتين من جزرها . الا ان الصنعة مالبثت ان تفوقت على الزراعة بعد ١٩٦٠ من حيث كونها الدعامة الاساسية في

الاقتصاد . أضف الى ذلك أن الدنماركيين ملاحون كبار . والدانماركيون من رجال الاعمال ، والتقنيين والعلماء يطوفون العالم . وإذا ما زرت بيت مزارع دانماركي نموذجي (وهو يمتلك عادة مزرعته الصغيرة) ، فإفك قد تجده لا يقل حداثة وأراحة عن العديد من بيوت الضواحي في ديترويت أو ويمبلدون . ربما كان ينقصه بعض الادوات الكمالية التي توفرها المساكن في المدينة ، إلا أنه يحتمل أن يكون مزودا ببعض الأشياء الجمالية (مثل الموسيقى والغناء) التي يستطيع ساكنوه الافادة منها ، وقد يمتلك المزارع نفسه سيارة جيدة — فثلاثة أرباع العائلات الدنماركية تمتلك سيارة ، وهو المعدل الثالث للملكية في أوروبا . وعلى كل حال ، فإن مشروعات المزارع ترتبط ارتباطا مائرا بمنظمات للتسويق . وهو يحصل على أسمدته ، ومواده الغذائية ، وسندات تأمينه ، ورهوناته بشروط مؤاتية ، وعبر خطط تعاونية متنوعة . وتشكل منتجاته من البيض واللحم جزءا من سيل الصادرات الضخم ، بالرغم من قلة الدجاج والماشية . كما أن منتجاته من الزبدة والجبن تصنع بواسطة أكثر المصانع التعاونية للالبان تقدما في العالم . وعندما تتحدث مع مزارع كهذا ، تجد نفسك بالتأكيد أمام أحد رجال الاعمال ، ولا تحس دائما الحاجة الى آخر يقوم بالترجمة بينكما .

يعيش خمس الدنماركيين متفرقين في أطراف المدن في قرى صغيرة أو مناطق ريفية ، ويقطن مليون ونصف المليون تقريبا في المدينة الكبرى كوبنهاجن ، أما الباقي فيسكنون مدنا اقليمية أصغر حجما بكثير ، أو نواحي صغيرة جدا . يتضح من ذلك أن مهمة توفير فرص متكافئة للجميع في مجالات التربية والتواصلات والحياة المدنية هي في الحقيقة جسيمة جدا . فالدنمارك لا تملك مواد أولية ، ولا يوجد فيها فحم أو ثروة معدنية أو بترول أو ماء . على أن الدنماركيين بذلوا الجهد اللازم لتوفير التربية التي يحتاجون اليها ببراعة وكد شديدين . وقد تدبروا أمر دفع تكاليف مدارسهم وخدماتهم الاجتماعية الوفيرة بالمهارة التي اكتسبوها بالتربية والهندسة الاجتماعية . ومنذ عام ١٩٢٨ ، فرض على كل مدينة يزيد عدد سكانها على ألف نسمة أن تضع خطة دقيقة ، كما فتحت الشواطئ والغابات والاماكن المكشوفة للجميع .

ان ثروة الدنماركيين تعود الى صادراتهم . فخلال السنوات الطبيعية تصدر الدنمارك من الزبدة وتنتج من اللحم أكثر من أي بلد آخر ، اللهم الا اذا استثنينا الولايات المتحدة التي تزيد بها ١٠٪ ضعفا تقريبا من حيث السكان ، و ٢٠٠٠ ضعفا تقريبا من حيث المساحة . كما تمكن الدنماركيون من النجاح في تشييد السفن ، وبناء الآلات الخفيفة ، وصنع الاثاث الانيق والاقمشة . وربما كان من المستحيل تحقيق هذا الانجاز الهائل لولا الائتلاف الذي وافقوا اليه بين المبادرة الفردية والتعاون الوثيق . وقد خدمت الطريقة الدنماركية في التربية كلا المسعيين ، كما اشتقت — هي نفسها — منهما .

لنفحص الآن بيتا دنماركيا ، لنر كيف ينشأ الاطفال هناك . ان زيارتنا ستحملنا على الأرجح الى شقة صغيرة مكونة من غرفة واحدة للجلوس والطعام ، وغرفة أو غرفتين متراصتين للنوم ، ومطبخ صغير ، وحمام صغير ومفصلة . وقد تحوي الغرفة الرئيسية سريرا قابلا للطى أيضا . والشقق التي تقع ضمن مجمعات سكنية وتعود صيانتها للبلدية ، تتمتع بالدفء والماء الحار بصورة وافرة . أما الشقق الأخرى فتقام على أساس تعاوني وتعود صيانتها الى قاطنيها . وهناك شقق أخرى بالطبع تدار بصورة مستقلة . واجور المساكن منخفضة بصورة عامة .

وفي سبيل الاقتصاد في المكان ، يصمم الاثاث بصورة بسيطة ، لكنها انيقة ، وينسق لصق الجدار . وربما كان من معالم الغرفة وجود فجوة صغيرة فيها تستخدم للطعام أو لأفراض أخرى . ويكسو جدرانها ورق ورسوم بهيجة حديثة الزي ، تسودها الألوان الفاتحة التي تعكس أشعة الشمس الشاحبة انعكاسا متألقا . وتنتشر فيها النباتات المزروعة في الاصص بكثرة ، بعضها يتسلق هررشة مقابل الجدار ، وبعضها ينتشر أمام النوافد ، وبعضها الآخر يتربع المكان المعتدل بين لوحى الزجاج اللذين تزود بهما النوافد للوقاية من العواصف . ولما كنا قد دعينا لتناول وجبة من الطعام ، فقد حملنا معنا لمضيفتنا باقة من الزهور الزاهية الألوان ، وضعت حيث تناسب الزهور الأخرى التي تزين الغرفة .

ويسر الدنماركيون أيما سرور باستعمال الزهور في التزيين ، حتى أن مخازن الزهور تنتشر في كل مكان ، ويبيع الباعة الجوالون في الطرقات الزهور على العربات في جميع المواسم الملائمة .

أن الطريق يقع تحت النافذة تماما ، لأن البناء لا يضم حديقة ، ولكن الأسرة تتمتع « بحديقة جماعية » غير بعيدة عن المنزل ، أو بحصة من أرض عامة مزودة بمنتجع صيفي صغير تستخدم في النزهات ، (على أن عددا من الأسر يمتلك إضافة لذلك بيتا في الريف أو على شاطئ البحر بحسب آخر الأزياء السكندنافية) .

وتزرع في المنزل جميع أنواع الزهور ، كما هي الحال في حديقة منتجع من الطراز العتيق ، كما تزرع الأعشاب (العطرية) وبعض الخضار . لذلك تحتفظ مضيفتنا أيضا بأصيص أو اثنين من الأعشاب في مطبخها . وعندما ننظر خارج النافذة يلفت انتباهنا عدد الدراجات ، والدراجات النارية الخفيفة ، وثلث الأطفال ذات الألوان الزاهية والأزياء البهيجة . أما خدود الأطفال فهي تتورد صحة في الهواء الناهش ، ذلك أن جواربهم الصوفية الطويلة ، وستراتهم العازلة للريح ، وقبعاتهم المزركشة بالفراء تمدهم بالدفء من دون شك . وعندما يخلعون هذه الالبسة الخارجية يبدو المنزل ، أو دهليز المدرسة الذي تعلق فيه ، كسوق الاحتفالات . كما أن الثياب التي تلبس في الداخل ذاتة زاهية الألوان أيضا . وهذا المشهد يشبه من حيث الألوان والشخصية مظهر مدرسة أمريكية ، إلا أنه يتناقض بصورة جلية مع مظهر العنيد من المدارس الانكليزية .

أن الأولاد يلاقون الترحاب الحار في المنزل ، وهم يعاملون آباءهم باحترام ممزوج بالحب ، ويعاملهم الآباء بدورهم بلطف ، ويبدو الجو - من هذه الزاوية - كما لو كان مزيجا من عالمي الطفولة : القديم والجديد . وبما أن الأطفال لا يلتحقون بالمدرسة قبل السابعة (اللهم إلا حيث تتوفر دور الحضانة ورياض الأطفال ، وهي تستقبل الآن

ما يقارب ربع الاطفال في عمر ما قبل المدرسة والذين يتجاوزون السادسة) ، فان قسما كبيرا من المسؤولية يقع على الاسرة فيما يخص المراحل الاولى للتربية . غير انه من غير المرغوب فيه ان يعلم الآباء أطفالهم مبادئ القراءة ، بالرغم من ان بعضهم يفعل ذلك . فالتقليد الديني السائد بين اتباع المذهب اللوثيري يتمثل دائما في ان البيت هو بؤرة التنشئة الصحيحة . وبما ان ما يزيد على ٩٠٪ من الدنماركيين ينتمون لهذا المذهب ولو لم يتمسكوا كليا بطقوسه ، فان العائلات الاجتماعية التي تعود في اصولها الى الايمان القديم ما تزال مستمرة . كما ان استمرار هذه الخصائص ثقافيا ، يعود الى التجانس الكبير لسكان الدنمارك . فبالرغم من حصول هجرة عمالية الى الدنمارك في فترة مابعد الحرب ، قدال احصائيات عام ١٩٥٠ على ان نسبة الدنماركيين ولدوا في الدنمارك نفسها يبلغون ٩٨٪ من مجموع السكان .

ومن هذا القبيل ايضا ، انه بالرغم من تناقص نسبة المزارعين والحرفيين من الطراز القديم بين الدنماركيين ، ما تزال هناك روااسب من المبدأ القديم ، المحاط بالاجلال ، والذي يقول بان جزءا هاما من تنشئة الطفل يتم عمليا عن طريق مهنة الاسرة ، او مهنة اخرى مالوفة في جوارها . وهذا ما يساعد على فهم السبب الكامن وراء عدم ظهور معارضة لالتحاق الطفل بالعمل ابتداء من الرابعة عشرة من العمر ، حتى فترة تربية . وبالرغم من ان الاولاد كانوا يغادرون المدرسة - بعد انتهاء الالتزام - لم يكن ينظر اليهم على انهم اتخلوا عن التربية . ذلك ان التربية النظامية كانت تستمر غالبا بعد الانتهاء من الدراسة الإلزامية ، حتى قبل عام ١٩٥٨ ، ذلك العام الذي شهد اول الاصلاحات التربوية الكبيرة لفترة مابعد الحرب . فقد كان هناك مدى واسع من التقديرات لبعض الوقت ، للتعليم المتصل بالمهنة حتى سن الثامنة عشرة ، او مابعدا ، على نسق ماكان يجري في تعليم الكبار بالمعنى الضيق للكلمة . كما ان الاصلاحات الكبرى لاعداد ١٩٧٢ - ١٩٧٧ (والتي سيجري وصفها

فيما بعد) استمرت في توفير تقديمات جوهرية للتعليم بالمرافقة ، والتعلم المتصل بالعمل في سبع « أسر » مهنية ، وبرامج « الساندويتش » التي تناوب بين الدراسة النظرية والتدريب العملي . وكذلك الامر فيما يخص الخطط طويلة الامد التي يشتمل عليها مشروع « U 90 » للاصلاحات المتتالية حتى عام ١٩٩٠ ، فهذه الخطط تعبر ، في الحقيقة ، انتباهادقيقا جدا للتعليم المتصل بالعمل ، للاسباب التربوية والثقافية ، والاسباب الاقتصادية ، على السواء .

داخل المدارس - أسرة اخرى

حين يذهب الصغار الى المدرسة للمرة الاولى ، انما ينتقلون من نوع من الاجواء العائلية الى اخر . فالمعلم محترم اشد الاحترام ، بحيث أن البنات الصغيرات ، حتى في روضة الاطفال ، يلقين عليه التحية نصف جاثيات - على الطريقة الاوربية ، والصبيان الصغار يحيونه بالانحناء والمصافحة . لقد كان المعلم في مدارس الامس كاهنا في الوقت ذاته ، ورفعة هذه المكانة ما تزال باقية الى حد ما . ويشكل الرجال من المعلمين نسبة تزيد على ما نجده في بريطانيا ، وتتجاوز كثيرا مثيلتها في الولايات المتحدة .

يبدأ اليوم الدراسي الكامل في الثامنة صباحا ، ويعقد اجتماع بعد الدرس الاول . والمدرسة مشرقة انيقة ولا سيما اذا كانت حديثة البناء . الا أن التوفير يراعى بدقة في تشييدها ، لان المدينة تنفق عليها من عائداتها . كما يراعى فيها أن تكون عازلة للصوت ، وافرقة النور دونما وهج . ويندفع الاولاد على طول الممرات المطلية بدهان فاتح اللون الى قاعة الاجتماعات ، ويبدون في ذلك غير انضباطيين الى حد كبير ، اذا ما قسنا تصرفهم بالمعايير الاوربية التقليدية .

وتسود الفردية في تسريحات الشعر كما تسود في الملابس . فاذا

كانت المدرسة ثانوية أكاديمية *Gymnasie* ، لاحظنا عددا قليلا من الشبان في السابعة عشرة أو الثامنة عشرة يطلقون شواذهم أو لحاهم . وهذا أمر لم يعد غير مألوف في السويد أو فرنسا أو حتى ألمانيا ، بالطبع . ولكنه كان من الممكن أن يشاهد في الدنمارك منذ عشرين عاما ، وذلك قبل أن يكون لعبارة « تمرد الطلاب » أي معنى في أوروبا . وذلك التسامح ازاء الاطوار الغريبة غير العدوانية يعد من الخصائص المميزة للدنمارك منذ وقت طويل ، بالرغم من الشكليات الواضحة للعديد من ملامح النظام . وبعد أن يجتمع الطلاب يدخل المعلم الاول دون مراسيم ، ويحييهم جميعا . فيردون له التحية متمنين له صباح الخير . ثم ينشدون نشيدا أو يرتلون ترانيلة ، وربما كانت هناك أيضا قراءة قصيرة ، بلاغ أو اثنان . هذا هو مضمون الاجتماع كله . لا تحية للعلم (لا يبدو للعيان شيء من هذا القبيل) ، ولا إعلان للولاء ، ولا شيء مهيب على الإطلاق . ومع ذلك فالدنماركيون متحمسون لوطنيتهم ، وملتزمون بالتربية التزاما قويا ، ومحترمون للسكطة بصورة عامة . وحين ينتهي الاجتماع يندفع الاولاد هائدين الى صفوفهم . فليس هناك من عرفاء ، ولا يوجد الا القليل من الحكم الطلابي الذاتي . وفي الصف ، يجدون المعلم بانتظارهم وتبدأ الدروس المتزمته نوعا ما من جديد .

ان مسؤولية ضبط التربية تتوزع بين وزارة التربية و ٢٧٧ سلطة محلية . وربما كان الدنماركيون يحرصون بذلك (وأعينهم على جيرانهم ذوي الادارة الأكثر مركزية) على اظهار مدى المسؤولية وصنع القرارات المحلية على مستويات متعددة . وهناك ، في الحقيقة ، الكثير من الاهتمام والمبادرة المحليين - ولاسيما على صعيد المدرستين الابتدائية والثانوية الدنيا . الا ان الخطة المدرسية المحلية لكل منطقة يجب ان تقدم للوزارة للحصول على موافقتها . وهي تضم تفاصيل كثيرة تغطي الموضوعات المختارة ، وجداول العمل اليومي ، وغيرها من الجزئيات التي تخص الامتحانات والتربية اللاحقة . ويؤول تنفيذ البرامج وتعديلاتها واسلوبها

اثناء العمل ، من جهة اخرى ، الى الاختيار المحلي ، ويتضمن ذلك اعطاء المدرسين والمعلمين حرية الحركة ضمن الاطار الموافق عليه . وهناك شعور قوي ، ولا سيما فيما يخص الصغار ، بأنهم في كنف الرعاية العائلية للجوار ، ويعزز هذا الشعور العائلي ارتباطات قوية مع البيئة المحلية لاستخدام المباني وغيرها .

ان المعلم يعرف بصورة شبه محددة ما الذي يقتضيه العمل كل اسبوع ، بل وحتى كل يوم . ولا يقتصر الامر على تقسيم اليوم الى حصص دراسية نظامية فحسب ، بل يتضمن ايضا تنظيما دقيقا الى حد بعيد للبرنامج الدراسي برمته . كما ان مدير المدرسة ليس رئيسا للجلسات ، او قائدا لعصبة من المعلمين شبه المستقلين ، كما هي الحال في بعض الاقطار ، بل موظفا تتمثل مهمته في ان يتأكد من تنفيذ الانظمة والتفسيرات الرسمية الاخرى . وهو ، في الواقع ، يدعى « مفتا » في المدرسة الاساسية التي تستقبل التلاميذ في عمر الالزام . وبالرغم من المسؤولية المحلية عن « الخطة المدرسية » يأتي التوجيه الرئيس من الوزارة .

اما كوينهاغن ، التي تؤوي حوالي ربع الدنماركيين ، فهي تتمتع بقسط كبير من الاستقلال المحلي في شؤون التربية . ولكن النمط المحلي يتبع بدقة ، الا في تفصيلات جزئية ، بحيث يصبح نظام التربية في العاصمة مركزيا ، شأنه في ذلك شأن النظام القومي .

وهذا الوضع الشديد الاحكام يثير احيانا دهشة البريطانيين والامريكيين الذين يجلون فكرة الاستقلال المحلي . الا اننا يجب ان نأخذ بالحسبان انه من الممكن لسلطة محلية مستقلة في مكان اخر (مثل مدينة نيويورك) ان تنظم التربية العلمية بدقة ، وان تخطط البرنامج التعليمي بصورة قريبة مما يجري في الدنمارك . فمجموع سكان الدنمارك لا يصل

الى عدد سكان مدينة مسيرة مركزيا على هذا النحو مثل مدينة نيويورك، وهذا النوع من المشكلات يجب أن نبقه في منظورنا حين نقارن أنظمة المدارس . ومن الجدير بالذكر أيضا أن المعلمين الدنماركيين أقدر على التأثير في قرارات السلطة التربوية المحلية من زملائهم في الولايات المتحدة أو بريطانيا ، نظرا لأن لديهم ممثلين يملكون سلطة كبيرة على لجنة التربية المحلية . ومن تقاليد الرأي العام في الدنمارك أنه يمنح مهنة التعليم تقديرا عاليا .

يستمر العام الدراسي في الدنمارك ٤٠ أسبوعا بدءا من آب/أغسطس مع عطل رسمية في منتصف تشرين الأول/أكتوبر ، وفي أعياد الميلاد والفصح ، إضافة إلى عطلة الصيف . ويدأوم الأولاد ستة أيام في الأسبوع ، ولكنهم ينصرفون (في الثانية عشرة) ظهرا ، أيام السبت . (وأسبوع الأيام الستة هذا شائع في مدارس القارة الأوروبية) . وينقسم اليوم إلى ست حصص ، تدوم كل منها ٥٠ دقيقة ، ويتبعها فاصل ١٠ دقائق ، مع انقطاع أطول حوالي الساعة الحادية عشرة . وتستمر الصفوف من الساعة الثامنة صباحا حتى الثانية بعد الظهر بدءا من السنة الدراسية الخامسة حتى العاشرة . ولكن أطفال السنتين الأولى والثانية يداومون أربع ساعات يوميا ، والسنتين الثالثة والرابعة خمس ساعات في اليوم . وتتطلب الوظيفة البيتية (الواجب المنزلي) بالنسبة للتلامذة الكبار من ٣ إلى ٤ ساعات يوميا ، وتمثل عادة في دراسة قطعة من الكتاب المدرسي ، قراءة وفهما كاملا ، لمناقشتها في اليوم التالي . (ذلك هو الاجراء التقليدي في مدارس القارة الأوروبية) . وهذه الوظيفة تتضمن القليل من العمل التحريري . ولا توجد هناك امتحانات سنوية بالرغم من حدة المنافسة ، بل ومن تشجيعها ، على أن الآباء يتلقون تقارير منتظمة عن تقدم آبائهم . كما أن المدارس لا تتقاضى أجورا (أو أقساطا) مقابل التسجيل والكتب والعناية بصحة الأولاد وأسنانهم فالخدمات العامة تعنى بالمدرسة ، كما تعنى بكل أسرة . وقد أوقف الضمان الصحي (وهو الشكل الأخير للضمان الخاص) عام ١٩٧٣ ،

بحيث أصبحت جميع اشكال العناية الصحية تتم عبر الخدمات الاجتماعية .

اما الصف ، فكل ما يجري فيه ، يزيد من شكلية العلاقات بين المعلم والمتعلم . فالمعلم يتكلم فيه بصورة تفوق كثيرا ما يعد مناسباً في مدرسة انكليزية ، والمتعلم يمارس فيه من النشاط والقرار الذاتي قدرا يقل كثيرا عما ينصح به في مدرسة امريكية . ويبدو التناقض حين تحضر مثلا درسا في الفيزياء او الكيمياء ، وتجد ان العمل يتم بصورة رئيسة عن طريق الحوار بين المعلم والصف ، مع وسائل بصرية قليلة ، واختبار يدوي معدوم الا فيما ندر . الا ان النزعة اللفظية للتربية الدنماركية تصبح مفيدة في الموضوعات الادبية وكل ما يساعد على النقاش ، حيث يشارك الصف فيها مشاركة كاملة .

اننا نرى هنا ملمحا دنماركيا اكثر منه اوروبيا بصورة عامة . فالاعداد الشفوي ، والمراجعة الشفوية للوظيفة البيتية ، يمكن ان يشاهدا يوميا في معظم مدارس القارة ، كما يمكن ان تشاهد الخاصة المميزة نفسها وهي غياب الانشطة العملية او التجارب . فالعديد من الدروس ، في العديد من الدول يتكون من حوار واحد او اكثر بين المعلم والتلاميذ الذين توجه اليهم الاسئلة ، في حين ينهمك التلاميذ الآخرون في أمورهم الخاصة (المدرسية منها وغير المدرسية) . الا ان تدخل الصف بقوة في النقاش يمكن ان يتوقع بصورة اكبر في اسكاندينافيا . وربما كان اكثر ما يتوقع في الدنمارك نظرا للحس العائلي والمحلي البارز فيها .

على ان وجود هذا التركيز على الكلمة المنطوقة ليس بمستغرب ، في نظام تربوي كان يعد في الازمنة السابقة جزءا لا يتجزأ من المساعي المبلولة لفهم كلمة الله كما جاءت في الكتاب المقدس لتفسيرها في اوساط المؤمنين . وفي بداية القرن التاسع عشر ، كان المربون الدنماركيون معنيين أشد العناية بانتشال اللغة الدنماركية من الحضيض الذي انحدرت اليه ، لذلك شجعوا الحس الوطني والتعبير الذاتي باستخدام متين للغة الام .

وما يزال الدنماركيون يعرفون حتى اليوم باندفاعهم الحماسي في انشاد الاغاني الوطنية لأي سبب كان ، يؤدونها وهم في منتهى السعادة ، ودون الحاق الأذى بأحد . ولا يحس الزائر في هذه الاغاني الرفض ، بل الترحيب ، تماما كما يحس اناء الاعلام البهيجة التي تزين الطرقات في كل مناسبة ممكنة .

التربية وانشطة البيئة المحلية :

ان اعطاء الانطباع بان المفاهيم الخاصة للتربية الدنماركية تقتصر على ما يعطى في الكتب ، ينطوي على الخطأ . فما يعمل في المدرسة الدنماركية يجب أن يقوم بمقابلته اناء الخلفية الكلية لتربية ما ، في المجتمع والعمل والاسرة . بل ان المدرسة نفسها تعبر انتباهها شديدا للتعبير الذاتي بأشكال متعددة من التربية اليدوية . فالعديد من مفاهيمنا الخاصة حول الانشطة العملية (وفي الحقيقة ، حول التربية التقدمية بصورة عامة) يشتق من ادخال السكائدينافيين العمل اليدوي (Sloyd) الى المدارس . وحيثما أمكن ذلك ، يقدم معلمون مختصون تعليميا في الاشغال المعدنية ، والاقتصاد المنزلي ، والموسيقا وغيرها . كما ان السلطات المشرفة على التربية العامة في المدن على اختلاف حجومها ، تدير أيضا مراكز للترويج يستطيع الاولاد فيها متابعة هوايات في اشغال الفخار ، والدهان ، وحرف مماثلة تحت اشراف معلمين مأجورين ، بعد ساعات الدوام المدرسي . وهذه الصفوف الشائعة الى حد كبير ، أدت دورا هاما في تنمية ذوق الدنماركيين نحو الاناقة البسيطة .

أضف الى ذلك ، ان هناك اهتماما دائما بحفظ الصحة . فالأمن تحرص على ان يكون أطباء الصحة والاسنان والمرضات والخبراء النفسيون متوافرين للمدارس بصورة مباشرة . وقد تستخدم ممرضة أو خبيرا نفسيا بصورة دائمة ضمن الجهاز العامل في مؤسسة كبيرة . ويحصل الاولاد عادة على قطعة من الشطير السكائدينافي مع الحليب

حوالي الساعة الحادية عشرة صباحا . وفوائد هذه الوجبة المصغرة المتوازنة لا تقتصر على تحسين صحة الدنماركيين عامة فحسب ، ولكنها علمت الاجيال ايضا اساسيات التغذية الجيدة . وهذه الوجبة هي التي اوصى بها على نطاق واسع ، اطباء من اقطار عدة للجماعات الفقيرة او سيئة التغذية ، تحت اسم « افطور اوسلو Oslo break fast » . وقد تكون الشطيرة وجبة فاخرة جدا كما تعلم الامريكيون من مثيلتها السويدية . وهذا ما ستجده في اكثر المقاهي غلاء في الدنمارك . ومن الشائق ان نرى ان ما كان خدمة اجتماعية في فترة ما ، أصبح فيما بعد احدي خصائص الحياة الدنماركية ، وجزءا بهيجا منها .

ومن خلال صلة مماثلة بين المدرسة والتحسين الاجتماعي ، تعلمت اجيال من الاولاد مبادئ النظافة بصورة عملية . وتمثل هذه الصلة في استحمام التلاميذ في المدارس مرة كل اسبوعين . ولا يعني ذلك طبعاً السماح للاولاد بان يفترضوا ان ذلك كاف . ولكن الذين يعرفون الحقائق الصعبة في ريف اوربا والاحياء الفقيرة في مدنها من حيث رداءة المساكن وضالة المرافق ، يقدرون هذا الاسهام في التربية الصحية والنعم الاجتماعية حق قدره .

ويشارك الاولاد ، داخل المدرسة وخارجها ، مشاركة نشطة في الالعاب بأنواعها . وهناك العديد من الالعاب التي يعدها الزائرون من العاب الاماكن المكشوفة ، تمارس هتافا في الاماكن المغلقة بسبب من قساوة الجو . لذلك كانت الملاعب والميادين الرياضية المغلقة جزءا هاما من التقديمات التربوية . ومن الواضح ان الجانب الاقتصادي من هذه التجهيزات يمكن ان يسبب قلقا في بلد مقتصد في الانفاق كالدنمارك ، الا ان سخاء الجمهور يتجلى في كل مكان . اضاف الى ذلك ان العديد من المدارس تضع حمامات السباحة وخطبات الالعاب فيها ، بعد ساعات الدراسة تحت تصرف الجمهور ، على اساس مايجور . وبهذه الطريقة يتحقق الاقتصاد في الانفاق ، ويتم التقريب بين البيت والمدرسة والانشطة

التربوية في الوقت ذاته . وهناك بعض المدارس الثانوية الشعبية (تلك المدارس التي سنتحدث عنها بصورة أوسع فيما بعد) تنذر نفسها بصورة أساسية للتربية الرياضية ، كما أن هناك معاهد لاعداد المعلمين تعطي أهمية كبرى للياقة البدنية والاستعداد لتعليم التربية الرياضية بعد التخرج . وهذا التركيز يتخذ أهمية خاصة عندما نتذكر أن هناك العديد من المدارس الصغيرة ، التي تقع في المناطق الريفية .

ومهما كانت الجهود التي تبذل لتقوية المدارس الواقعة في البيئة المحلية الواحدة ، وتوفير نظام للمواصلات (بالباص) بين أجزائها ، فإن المزارعين من السكان ، الذين ينتشرون بصورة قليلة الكثافة في أرجاء الجزر ، ما يزالون يعتمدون اعتمادا كبيرا على براعة المعلمين في المدارس الصغيرة . ويرجع ذلك إلى الجمعيات الدينية التي تولت أمر التربية فيما مضى ، من جهة ، ومن جهة أخرى إلى الاخلاص الاكيد للمعلمين في أداء رسالتهم ، فالمعلم ما يزال يتمتع بقيمة كبيرة . وأنه لا مراء ذو دلالة أن يكون عدد الرجال كبيرا بين المعلمين ، بحيث أن الكلمة الشائعة « للمعلم » تأتي بصيغة المذكر . ويمثل المعلم ، في المناطق الريفية بصورة خاصة ، قوة في المجتمع المحلي ، وموظفا في المدرسة يؤدي أعمالا متعددة . لقد كان المعلم منذ فترة طويلة ، مع كمانه (الأكثر حركة من البيانو) مركزا للثقافة ، ومرشدا ، وفي معظم الاحيان منظما لتعليم الكبار أيضا .

وإذا كان كل فرد ينشد التحرر والحراك الاجتماعي يرى في التربية سلما لتحقيق المزيد من الانجازات ، فإن الدنماركيين لا يشذون عن هذه القاعدة . صحيح أنهم يمتلكون شعورا مرهفا نحو محتوى التعلم والدراسات الانسانية ، إلا أنهم ليسوا حقيقيا فيما يخص الامتحانات . وهم يحبون الامتحانات حبا شديدا ، والاصح أن نقول ، أنهم يحبون الشهادات . فبعد أن ينتهي الدنماركيون من دوامهم اليومي في المدرسة النظامية ، يستمرون طويلا في تحصيل الشهادات المهنية في هذا المجال

أو ذاك ، من خلال الفرص المتعددة التي توفرها لهم التربية ما بعد المدرسية . ويتمثل الجد الذي يخلون به هذا الموضوع في حقيقة واحدة ، وهي أن الطالب المتدرب ، بين ١٦ - ١٨ من العمر ، والذي يلتحق بعض الوقت بمساق دراسي ضمن التعليم المسائي ، بغية الحصول على تأهيل مهني ، يستطيع أن يقيم دعوى ضد معلمه إذا ما أخفق في امتحانه ، كما يستطيع أن يثبت أن أخفاقه يعود إلى عدم كفاءة تعليم معلمه أو نقص هذا التعليم .

تحديات وتغيرات :

يتسارع التغير الاجتماعي في الدنمارك ، كما يتسارع في أي مكان آخر . ففي الأهمام الأولى التي تلت الحرب العالمية الثانية - بل وقبل ذلك أحيانا - كان من الدارج أن ينظر إلى الدنمارك على أنها في مأمن من الضغوط التي تحاق بالدول الكبرى . كما مالت الكتب التي تناولت « الديمقراطية الصغيرة » ، أو الخدمات الاجتماعية ، أو تربية الكبار ، إلى تصوير الدنمارك بعبارة : العالم الريفي المنعزل . وما يزال جانب كبير من الحياة الدنماركية يسوغ في الحقيقة هذه الرومانسية . ففي صراعات القوى التي سبقت الحرب العالمية الثانية ، وخلال السعي المسعور وراء الرخاء الاقتصادي الذي تلا تلك الحرب ، بدت الدنمارك محافظة على نقائها إلى حد كبير .

أضف إلى ذلك ، أن الدنمارك قد جنبت ، لحسن طالعها أو لسوءه ، عذاب الضمير الذي سببه للسويد وقوفها على الحياد أثناء الحرب ، والشدة القصوى التي عانت منها النرويج تحت الاحتلال النازي . وهكذا ، فبالرغم من الروابط الوثيقة أبدا بين البلدان السكandinافية ، والتي تعزز بصورة مقصودة داخل المدرسة وخارجها ، ما تزال الدنمارك تبدو وكأنها منعزلة نوعا ما . على أنه منذ تلك السنوات الأولى التي تلت الحرب نشأت تجمعات اقتصادية جديدة عديدة في أوروبا وباقي أجزاء العالم .

ونظرا لكون الدنمارك بلدا تجاريا بطبيعتها ، فقد دخلت ضمن المجرى الكلي للتجارة الأوروبية ، كما دخلت في فترة أحدث ضمن الجملة الاقتصادية الأوروبية .

لقد كان لقوة التواصلات الناجمة من ذلك ، ولاشكال التماس الأخرى آثار ثقافية عميقة ضمن الدنمارك نفسها . فقد أباح رجال الدعاية الدانماركيون لأنفسهم ، منذ عقود ثلاثة ، استخدام « الجنس » في العرض بصورة أكبر مما هو مألوف في الأجزاء الأخرى من أوروبا . وهذا التسامح اللاعدواني الذي نوهنا به ، دفع بإداري الجامعة الى التفاوض من سكن أفراد من الجنسين معا في المباني الجمعية الرسمية . وهكذا أسفرت كوبنهاجن بصورة أجلى عن حبها للمتعة الهادئة الذي لم ينقطع قط .

كما أن مجتمع المدن الذي يتضخم باستمرار ، والواقع المتمثل في أن ما يقارب نصف الأمهات في المدن خرجن الى العمل ، أضعفا من إمكان توفير كل التنشئة اللاصفية في البيت ، وبالرغم من بروز رياض الأطفال ومراكز أنشطة ما بعد الظهر بصورة متزايدة ، فإن وسائل التواصل الجماهيرية و« المدرسة البديلة » لمعايير الراشدين الواسعة الذبوع غدت أقوى تأثيرا مما سبق .

وربما كان الناس يميلون لأن ينسوا بأن التسامح الدنماركي أفسح دائما مجالا لنظرات سياسية غير تقليدية ، ولمدى أوسع من التفضيلات الشخصية (كما هي الحال في بعض المدارس الثانوية الشعبية ، التي سنناقشها فيما بعد ، على سبيل المثال) . وربما كانوا ينسون أيضا أن الدنماركيين كانوا خلال قرون طويلة رحالين كثيرون التجوال . كما أنهم حصلوا في هذا القرن على وظائف في الخارج ، على نطاق واسع ، بصفتهم خبراء . وحين كان بعض المغتربين الدنماركيين يعودون الى بلادهم ، فإنهم كانوا يدخلون معهم من دون شك نظرة متطورة جدا للعالم ضمن مايمكن

ان يكون - لولا ذلك - شبه جزيرة شمالية معزولة ، ومجموعة جزر قاسية المناخ . ان تغيرات كهذه تؤثر من دون شك في معظم المدارس والبيوت في هذه الايام المتسمة بالتواصل الفوري .

لقد ظهرت دعاية كبيرة في السنوات الاخيرة ، في أرجاء العالم ، حول بعض « المدارس الدنماركية الحرة » ، التي أنشأتها فئكت صغيرة او فعاليات محلية لتقديم تربية أقل شكلية ، ضمن علاقة أقل تنظيميا بين « المدرسة » والبيت والعالم الخارجي . واذا كان التنبوء بالمدى الذي يستطيع هذا التطور قطعه بعد المرحلة التجريبية مستحيلا ، فان اثره الكبير بدأ يظهر منذ الآن في انواع اخرى من حالات التعلم / التعليم ، وفي اتجاه إعداد المعلمين .

هذه « المدارس الحرة » ثمرة مميزة على نحو ما لاستعداد خاص عند الدنماركيين ، لا لتقبل التباين فحسب بل لاعطائه دعما فعليا أيضا - من طريق الاعفاء من الضرائب أحيانا (كما حدث بصورة جليلة أثناء تطور المدارس الثانوية الشعبية) . والحقيقة هي ان « كريستن كولد Christen Kold » (الذي يرتبط اسمه بقصة المدارس الثانوية الشعبية) ، هو الذي افتتح فعليا المدرسة الحرة الأولى عام ١٨٥٢ . وكان القصد من هذه المدرسة التخلص من التعليم المكتبي ، وإنشاء نظام للتربية لا يخضع لضبط الدولة ، تتمكن الشخصية والنمو الروحي فيه من الازدهار في جو من التربية الشفوية والعملية (بدلا من الأدبية) . وسرعان ما احتذى الآباء مثاله في أجزاء أخرى من الدنمارك . وهكذا فان « المدارس الحرة » الأكثر حداثة، تشكل حلقة في التقليد الدنماركي القديم الذي يتمثل في الربط بين التربية ونشاط المجتمع المحلي ، مع تحديثات متكررة من هذا الأخير للبنى والممارسات الشكلية التي يتسم بها النظام العام .

والواقع ، ان التقدم البطيء نسبيا للاصلاح المدرسي الدنماركي - بالرغم من المواقف الجذرية الجلية للعديد من المربين الدنماركيين او لمعظمهم - يمكن ان يعزى ، من جهة ، الى النزعة المحافظة لاولئك الذين ما يزالون يشددون على صلات المجتمع المحلي بالتوجيه المهني ، الا انه يرجع من جهة أخرى الى اولئك الذين يرفضون التسليم بالمكانة العليا للمدارس والتربية النظامية في عملية التربية برمتها - وبتعبير آخر الى « رافضي المدرسة » . وهكذا فان مابدا في احد الايام على انه عناد دنماركي ريفي ، حصل في السنوات الاخيرة على تأييد حديث الطراز ، نتيجة انتشار الاستياء في اوساط اشد المجتمعات استخداما للمدارس .

البنية المدرسية :

تبدأ الدراسة في الدنمارك في السابعة من العمر ، وتدخل الفترة العمرية المقابلة للمدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا حاليا ضمن الامتداد الواحد للمدرسة الشعبية (Folkeskole) ، وهي مدرسة اساسية شاملة تمتد تسع سنوات . وهذا الامتداد لا يتوزع من حيث المبدأ في مسيرته كلها . الا ان السنتين الثامنة والتاسعة تقدمان عددا من الاختيارات التي تمكن التلاميذ من متابعة مساقات في موضوعات مختلفة ، وعلى مستويات مختلفة . وهناك امتحانات نهائية طوعية يمكن للمرشحين ان يحصلوا على تقويم فيها اما في موضوعات مفردة او في المدى الكامل للموضوعات التي درسوها خلال السنتين الاخيرتين للمدرسة الشعبية . هذا هو الامتحان الوحيد المتوافر لدى مغادرة المدرسة الالزامية ، كما ان نظام (اما نجاح او رسوب) لا وجود له .

هذا العرض البسيط يدل بمفرده على حدوث تغير كبير عما كان سائدا حتى عام ١٩٥٨ ، حتى من حيث البنية . الا ان هذا التغير كان اشد تأثيرا من حيث عدد الذين يستمرون في الدراسة ومن حيث الافاق التي

تعطي التربية الدنماركية الآن الشكل الذي تتخذه بالنسبة للجيل القادم .
لذلك كان من الأهمية بمكان تلخيص الاصلاحات التربوية الرئيسية التي
تمت خلال العقدين الماضيين .

ان المنعطف الكبير الأول نحو انشاء نظام مدرسي شامل في ذلك البلد
الأكثر محافظة بين البلدان السكندنافية ظهر عام ١٩٥٨ . ففي ذلك
العام وضع تشريع تربوي جديد (دخل حيز التنفيذ في العام التالي)
ألغى النظام السابق ، الذي كان يوزع الاطفال حوالي سن الحادية عشرة
الى فئة تلحق « بمدرسة متوسطة غير خاضعة للامتحانات » وأخرى تلحق
« بمدرسة متوسطة خاضعة للامتحانات » . وهذه المدرسة الأخيرة كانت
تقود ، عبر مراحل ، ومن خلال عدد من الامتحانات الى ثلثية أكاديمية
متشددة تدعى « الجمنازي Gymnasie » (للأعمار من ١٦ - ١٩) ،
وتفتح الأفق للالتحاق بالجامعة أو « بمدرسة واقعية realskole » من
المستوى المتوسط ، وهذه المدرسة يمكن أن تؤدي ، بعد التخرج في معاهد
Colleges أو دراسة مساقات معينة ، الى مهن من النوع المتوسط .

أما المدرسة التي كانت تدعى « المدرسة المتوسطة غير الخاضعة
للإمتحانات » ، فقد كانت تغلق هذه الأفق ، بالرغم من أنه كان هناك
نظريا امكانيات متابعة دراسات أكثر تقدما فيما بعد ، أو للانتقال الى
مدارس أخرى تقدم هذه الدراسات .

ومن الواضح ان عملية الاصطفاء كانت تتأثر تأثرا كبيرا بعوامل اجتماعية
مثل الخلفية البيئية ، والحياة الريفية ، والبعد عن المدرسة ، وضعف
مستوى الطموح - الى جانب الاختلاف النوعي للمدارس الموزعة بين كل
تلك السلطات الاقليمية المحلية . لقد ألغى قانون ١٩٥٨ الاصطفاء الشكلي
في سن الحادية عشرة ، ولكنه سمح للسلطات المحلية اما بجمع دراسات
متنوعة في اطار تنظيم شامل ، اذا رغبت في ذلك ، او بالمحافظة على
درجات متفاوتة من التمايز بين المساقات الدراسية ذات الاتجاه الأكاديمي ،

والدراسات قبل المهنية أو العملية ، وبخاصة بعد السن الدنيا لمغادرة المدرسة وهي سن الرابعة عشرة . وحيث تحتفظ السلطات المحلية بذلك النمط من التمايز ، يبقى هناك قسط كبير من المنهاج على هيئة جذع مشترك بين جميع التلاميذ ، وهؤلاء التلاميذ يستقبلون في معظم الأحيان في مدرسة واحدة ، ولو كانوا يتابعون تخصصات متميزة حول الجذع المشترك .

الا أن الفوران الكبير الذي يأخذ مجراه الآن يمكن ارجاعه ، في الواقع، الى التشريع الذي وضعت مسودته عام ١٩٧٢ ، وصودق عليه قانونا تربويا جديدا عام ١٩٧٥ ، ووضع موضع التنفيذ لتكوين المدرسة الشاملة ذات التسع سنوات عام ١٩٧٦ . وقد كانت ولادة هذا القانون عسيرة جدا بسبب الصراعات السياسية من جهة ، والاختلافات الحقيقية في الآراء التربوية من جهة أخرى . وتتصل هذه الاختلافات على سبيل المثال ، بالتقديم (6f) الذي يتمثل في ايجاد صف اختياري للاطفال في السادسة من العمر ، وبانشاء سنة دراسية عاشرة اختيارية بعد السادسة عشرة من العمر، كما تتصل بالاسلوب الذي سيعتمد في التدريب على الصنعة أو التربية المهنية .

وقد سنت عام ١٩٧٧ تشريعات اضافية وضعت شروطا جديدة للقبول في المدرسة الثانوية الاكاديمية Gymnasie بعد السادسة عشرة، للتأكد من توافر الاستعداد لاداء العمل الذي تتطلبه . (ذلك أن طلابا كثيرين كانوا يختارون في السنوات الأخيرة من المدرسة الشعبية دراسات نظرية بدلا من الدراسات العملية أو المفيدة من الناحية المهنية) . كما ادخل في الوقت ذاته « تدريب مهني أساسي » يقصد منه أن يفيد ضمن مدى واسع من الآفاق المهنية ، عبر قانون سمي قانون (E.F.G) (وهي الأحرف الأولى من تسميته باللغة الدنماركية) . ويتمثل المقصد أو الأمل البعيد من هذا القانون في تحقيق فرضين ، ربما ظهرا متعارضين للنظرة الأولى ، في آن واحد ، وهما :

٢ (تحقيق الواقعية المهنية لأولئك الذين لا تكون دراساتهم الممتدة بعد الالتزام من النموذج الذي يناسب التركيز النظري للمساق الجنمازي .

ب (ابقاء الخيارات المستقبلية مفتوحة لأولئك الذين قد يرغبون في تغيير مهنتهم (أو الحصول على تدريب لاحق) في عالم من الأعمال السريعة التغير .

أن تشريع عام ١٩٧٧ يعكس من نواح عدة ، التساؤلات الأوروبية القلقة ملمة لا الدنماركية حصرا، فيما يخص التربية ما بعد الالتزامية والتدريب . وهي تدور حول : كيفية تحطيم الحواجز بين التعلم « العام » والتعلم المتصل بالعمل ، وكيفية وقاية هذا التعلم الأخير من أن يفرض على أولئك الذين يختارونه تسيرا سابقا لأوانه نحو الآفاق الدنيا ، وكيفية التاكيد من أن الدراسات المتصلة بالعمل لن تصبح ضيقة جدا ، وبذلك تصبح غير مرنة ، وبالتالي عديمة الجدوى في الظروف الحديثة .

وبأمل الجمع ، على نحو ما ، بين كل هذه الأهداف بنجاح ، أحاولت الحكومة الدنماركية المرة تلو المرة الحصول ، من خلال تشريعات برلمانية ، على تربية تستمر ١٢ عاما وتجمع بين الاختيارات المتنوعة كلها ، الأكاديمية والأقل تقدما والتدريب العملي، على أساس اختياري . وبإمكان مجالس السلطات المدرسية المحلية بالطبع اختيار نمط من هذا النوع الى حد ما ، إلا أن أي نجاح في ذلك سيتوقف على قدرة الصناعات الوطنية ، وأنظمة التدريب ، والتعليم العالي على استيعاب مخرجات المدارس . ذلك هو السبب في أن الخطط الطويلة الأمد حتى عام ١٩٩٠ ما تزال تثير الجدل . ففي الظروف الراهنة ، لا يمكن أن تعني هذه الخطط بلدا صغيرا كالدنمارك فحسب ، بل أن عليها أن تأخذ بالحسبان أيضا الاتجاهات والمشكلات في البلدان السكندنافية الأخرى أولا ، ثم في بقية بلدان أوروبا .

لذلك كان من الممكن تلخيص النظام المدرسي الأساسي في الدنمارك ، اثر الإصلاحات الجديدة ، على النحو التالي :

ما قبل المدرسة :

بالرغم من استمرار التركيز على العناية والمسؤولية البيتية ، فان التصنيع السريع والتمدين Urbanization خلال الستينيات قادا الى انتشار رياض الاطفال (التي انشئت بصورة طوعية بدءا من ١٩١٢) . وفي عام ١٩٧٥ طالب القاتون بتوفير رياض الاطفال العامة - بالرغم من بقائها طوعية - للاطفال الذين تجاوزوا السادسة من العمر . لقد كان ما يزيد على ربع الاطفال الدنماركيين يلحقون بالرياض ، ويبدو ان هذه النسبة ستزداد نتيجة ذلك . وليس ذلك بمستغرب ، فسن السادسة هي السن الطبيعية لبدء المدرسة الالزامية في معظم البلدان الاوربية ، باستثناء الكتلة السكندنافية والاتحاد السوفييتي حيث يبدأ الالزام في السابعة .

المدرسة الشعبية :

تحتوي « المدرسة الشعبية » او « المدرسة الوطنية » التي اعيد تصميمها ، المدى العمري من السابعة حتى ١٦ دون فاصل ، مع سنة عاشره اختيارية (يترتب على السلطات توفيرها) . وهي شاملة Comprehensive ، مع تنوعات خلال السنتين الاخيرتين من حيث المستوى والموضوعات بناء على اختيار الطلاب . وهناك امتحان طوعي يمكن ان يتقدم اليه الطلاب في نهاية السنة التاسعة او العاشرة . وفي الحالة الاخيرة ، يكون الاختبار اكثر شمولا ، الا اذا اختار الطلاب التقدم الى الامتحان المخصص للسنة التاسعة . ويفضل الدنماركيون التحدث بلغة « السنوات » المدرسية بدلا من لغة الأعمار الشخصية او تتابع الصفوف ، لانهم يأخذون بالحسبان ، من دون شك الممارسة المتبعة في القارة والمتمثلة في اعادة الصف اذا كان التحصيل غير كاف ، كما انهم يوفرون تقديمات كبيرة لأولئك الذين يرغبون في العودة للمدرسة فيما بعد ، في اي مستوى مطلوب .

يضم المنهاج الدراسي التاريخ والجغرافيا وعلم الحياة والموسيقا

والتربية البدنية والفن والدين ، بالإضافة الى اللغة الدنماركية والحساب
الأولي . ويقدم المزيد من العلوم ولغة أجنبية (الانكليزية في العادة) بدءا
من السنة السادسة . وفي السنة التاسعة تتوافر لغة أجنبية ثانية (هي
الالمانية في العادة) ، ورياضيات أكثر تقدما بصورة اختيارية ، ولاسيما
لأولئك الذين يطمحون للانتقال الى الجمنازي . أما البدائل بما قبل المهنة
(والتي لا ترتبط ارتباطا ضيقا بالآفاق المهنية) فقد كانت متوافرة منذ
فترة طويلة ، إلا أنها تعرضت أخيرا لعمليات مستمرة من التكيف وإعادة
التجميع لجعل مساقاتها أكثر تكافؤا .

ويتمثل التركيز الحالي في كل إعداد مرتبط بالعمل أو موجه نحو
العمل ، سواء أقدم قبل السادسة عشرة من العمر أم بعدها ، في التأكد
من حصول هذا الإعداد على قاعدة مريضة من المهن وموضوعات الاهتمام،
ومن كونه مربيا بالمعنى الواسع للكلمة، ومن اتاحته الانتقال بسهولة داخليا
وخارجيا الى خطوط بديلة للدراسة و / أو التدريب . أما الانظمة
القديمة لتعلم الصنعة والتي كانت تشد المتدربين الى حرفة واحدة ومعلم
واحد فهي تسير في طريق الزوال في الوقت ذاته . وتسهم الآن أكثر من
مائة مهنة في الأشكال الجديدة للإعداد المهني ، التي يتبنى بعضها أسلوب
« السكدويتش » الذي يناوب بين الدراسات النظرية والعملية .
والشاهد ما بعد الإلزامي هذا يؤثر بالطبع في الآفاق المفتوحة
ضمن المدى العمري الإلزامي ، نظرا لأن التشريعات الجديدة تعنى بإبراز
صلة جميع البرامج النظرية بالحياة العملية .

وسلاحظ - استنادا الى ذلك - أن المدرسة الشعبية الجديدة لم
تقتصر على دمج « المدرسة المتوسطة الخاضعة للامتحانات » و « المدرسة
المتوسطة غير الخاضعة للامتحانات » (من سن ١٠ - ١٤) بعضهما مع
بعض فحسب ، بل امتصت أيضا « المدرسة الواقعية السابقة » realskole
أو realafdeling (من ١٤ - ١٦ أو ١٧) . وقد كانت تلك المدرسة
تستخدم معبرا للانتقال الى المدرسة الثانوية الأكاديمية « الجمنازي » ،
أو تشكل (في السنة الأخيرة أو السنتين الأخيرتين منها) طريق « الأفضلية

الثانية « للمهن المتوسطة ، ومؤسسات اعداد المعلمين وما يماثلها . أما الامتحان الواقعي realeksamen وشهادته التي كانت تمنح في السنوات الماضية في هذه « المدرسة الثانوية الاقل مرتبة » ، فقد كانت له اهمية كبيرة لكونه بديلا للامتحان المسمى Studentereksamen ، الذي يتقدم اليه طلاب الجمننازي الناجحون حوالي سن التاسعة عشرة بغية الحصول على قبول في الجامعة . وقد حل امتحان « مغادرة المدرسة » الجديد الذي يقام في نهاية المدرسة الشعبية محل الامتحان الواقعي السابق ، وفتح في الوقت ذاته الطريق لافاق جديدة تتصل بالحياة العملية ، ربما بعدتمضية الطالب فترة بعيدا عن المدرسة . وهناك سؤال اساسي يتردد كثيرا الآن عما اذا كان يجب الاستمرار في النظر الى المدرسة المكونة من ١٢ سنة دراسية متتابعة على انها الطريق الوحيد او المثالي لتوفير تربية لتقوية كمللة . وهكذا نرى ان المدرسة الشعبية الحالية ذات ال ٩ او ١٠ سنوات اكثر انفتاحا ، وأغراضها اكثر تعددا من الترتيبات التي سبقتها .

التربية ما بعد الثانوية :

كان الطريق العام المتوافر للشبان الدنماركيين للحصول على مهنة عليا ، مقصورا حتى الستينيات على اولئك الذين يلتحقون حوالي سن السادسة عشرة بالمدرسة الثانوية التقليدية ، الجمننازي . وكانت هذه المدرسة (وما تزال) تقدم مدى كمللا من الدراسات الاكاديمية وهي : اللغات الحديثة والكلاسيكية ، والرياضيات ، والعلوم ، والعلوم الاجتماعية ، والفنون والموسيقا . وبعد تقديم منهاج واسع في السنة الاولى ، يتعمق التخصص في السنتين التاليتين . وتستند الفروع الرئيسية فيهما بوضوح الى أحد اتجاهين : اما الدراسات اللغوية او الدراسات الرياضية / العلمية ، الا انها تتضمن عدة تنوعات اختيارية ، بالرغم من وجود عنصر جوهرى عام ، كما هي الحال في الاماكن الاخرى من القارة .

فخلال منتصف الستينيات كان ٧٪ فقط من الفئة العمرية يدخلون الجمننازي حوالي سن ال ١٦ ، وكلت نسبة كبيرة تبلغ ٤٥٪ من مجموع

الفئة تتعلم الحرف بالتدريب لدى أربابها . أما النصف الباقي من هذه الفئة فكان يلتحق بالصناعة أو التجارة أو بشغل عملي ، مع تربية وتدريب بعض الوقت ، أو دونهما .

وقد تغيرت هذه النسب تغيرا ملحوظا منذ أواخر الستينيات ، فقد أصبح حوالي ثلث الفئة العمرية يلتحقون الآن إما بالجمنازي لمتابعة دراسات أكاديمية مدة ثلاث سنوات بفرض التقدم الى امتحان Studentereksamen ، والذهاب الى التعليم العالي ، أو يعدون أنفسهم للتقدم الى بديل جديد لذلك الامتحان يدعى HF اختصارا ، وهما الحرفان الأولان من اسمه المطول hijere forberedelseseksamen أي « الامتحان الاعدادي العالي » . ويمكن ان يتقدم الى هذا الامتحان أي شخص تجاوز سن ال ١٨ ، الا ان المرشحين يتبعون عادة دراسة مدتها الدنيا سنتان في جمنازي ، أو معهد لاعداد المعلمين ، أو مكان آخر . وهناك ، على سبيل المثال ، حوالي ٦٠٠ مساقا دراسيا مسائليا ، بالإضافة الى ٩٠ مساقا ذات دوام كامل ، وقد بدأ هذا الامتحان بداية متواضعة ب ٥٠٠٠ مرشح عام ١٩٦٧ ، وما هي الا عشر سنوات حتى أصبح عدد المرشحين الناجحين فيه يزيد على ١٦٠٠٠ سنويا . وامتحان HF يعطي الحق الكامل للدخول في معظم فروع التعليم العالي . وقد أعيد تحديد أبعاده والامتيازات التي يتيحها عام ١٩٧٤ . ويتحمس العديد من الدنماركيين لامتحان HF لأنه يتلاءم بصورة جيدة مع « تربية معاودة » حسب أنماط متعددة ، تتبع نماذج متنوعة من خبرات العمل والدراسة على حد سواء .

وهناك ثلث آخر من الفئة العمرية يباشر الآن تعلم حرفة ، أو يدخل أحد أنظمة التدريب المهني الاساسي الجديدة (EFG) التي تدوم ثلاث سنوات أو أربع . وقد أثارت الفروع الواسعة لهذه الانظمة ، أو الاسر المكونة من العمل المرتبط بالدراسة والتدريب قدرا كبيرا من التفاؤل بين أولئك الدنماركيين المسؤولين عن اعادة تنظيم التربية الدنماركية خلال أواخر السبعينيات ، الا ان البنية برمتها ومنظوراتها ستبقى تحت

مراجعة دائمة حتى عام ١٩٩٠ على الأقل . ولم يكتف برنامج الدراسة « U 90 » (U هي الحرف الاول من الكلمة الدنماركية Uddannelsen وتعني : التربية) بالدعوة الى اجراء مناقشات واسعة في الدنمارك ، بل نشر ايضا أعمالا بالانكليزية بفرض المناقشة الدولية ، ودعا خبراء من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بصفتهم مراقبين .

اما معظم الثلث الباقي من اليافعين الدنماركيين فهم يجدون أعمالا بصورة مباشرة ، أو يحصلون على نوع من التدريب في موقع العمل ، إلا أن البطالة بين الشبان (الذين تجاوزوا سن ال ١٦) تسبب منذ منتصف السبعينيات حتى الآن قلقا متزايدا ، وتلحق الدنمارك ، من هذه الزاوية بجميع الدول الصناعية . ويبدو أن البطالة (أو سوء التلاؤم بين المدرسة وأفق العمل) ستكون مشكلة معقدة ، وربما ملمحا شبه دائم ، كما نوهنا بذلك . ومن أجل سمعة الدنمارك يجب أن يقال أن هذا البلد قد أظهر منذ زمن طويل عناية جلية بأولئك الذين لا يضمهم عمل أو تربية أو تدريب من نوع ما . فالدنماركيون لا يشيرون إلى عائري الحظ هؤلاء بكلمة « متسربين » أو بأسلوب ازدرائي مماثل ، بل بعبارة « المجموعة الباقية » بمعنى أن هؤلاء ما يزالون خارج فرص التربية والتدريب . وبالرغم من أن الدنماركيين يلحون عادة على أنهم لا يجدون حلو السويد ، فإن هناك مؤشر للسياسة المستقبلية المحتملة ، وهو يتمثل في قبول السويد المبدأ القائل بأن كل فرد يقع بين ال ١٦ و ٢٥ عاما من العمر مؤهل إما لعمل أو لشكل ما من التربية أو التدريب .

سيلاحظ أننا خلال تناولنا التربية ما بعد الإلزامية نخطئ كثيرا النظام المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة لا من حيث المدى العمري الإلزامي فحسب ، بل بصورة أكبر من حيث الصلات مع الحياة والتفكير في المستويات وحالات الاستعداد . أن الاستعداد والدافعية المناسبة يمكن أن يظهر في أي سن كان . ولذلك كانت جميع تعبيرات الإصلاح الدنماركي الجديد تتضمن بصورة جلية توفير التقديمات « للعائدين » ، الذين يرومون « الارتقاء بدراساتهم » أو الحصول على فرصة ثانية في مستوى

المدرسة الثانوية العليا أو المدرسة المكافئة لها والتي ترتبط بالمهنة .
ان التربية الدنماركية للكبار وفرت في الماضي ، بالطبع ، مجموعة كبيرة
من الفرص اللاحقة (شأنها في ذلك شأن مثيلتها البريطانية) ، ولكن
نقطة الضعف في مثل هذه التقديمات المتنوعة أنها لا تتصف بالاتساق في
معظم الاحيان ، وتفسح المجال لقدر كبير من الهدر والخبث . وتمثل
المقاصد الحالية في تنظيم التقديمات ما بعد الالزامية ، وربطها بعضها
ببعض دون فرض معايير واحدة على الناس والمطامح .

ان الوثائق التحضيرية لـ « U 90 » تشدد في الحقيقة على
« التجديد » وعلى الاستمرار بالقدر نفسه . ولهذه الغاية يتصور
المخططون ان العديد من سيفادرون التربية والتدريب النظاميين في نهاية
الدوام الالزامي ، وانهم لن يعودوا الا بعد فاصل من العمل أو الخبرة
الحياتية . وهذه الظاهرة مألوفة بالتاكيد في السويد ، كما كانت كذلك
(بالنسبة لمدى عمري اكبر قليلا) في الولايات المتحدة خلال الستينات ،
دون ان تؤدي على كل حال الى اعادة تقويم جذرية لاشكال التماس
والطرائق التي تستخدمها التربية ما بعد الالزامية ، كما نجد الآن في
اوربا الغربية .

اما المدى المدرسي الذي يمكن ان تشمله آفاق « التجديد » فيتجلى
في عبارة نقتطفها من التقرير الذي قدمه في نهاية ١٩٧٥ ، المجلس المركزي
الدنماركي للتربية (وهو مجلس مستقل كونته وزارة التربية بصورة
رئيسة من اجل مراجعة حاجات الـ ١٥ سنة القادمة) ، تقول العبارة :
« ان المطلب الضروري من ايجاد التجديد يتمثل في تعليم التلاميذ
والطلاب ، لا ان يكونوا ناقدين لآراء الطرائق ونتائج التحصيل في
الموضوعات التي يدرسونها ، بل ان يتعلموا ايضا ان يضعوا موضع شك
البيانات المسلم بها والمسوغة للمجتمع الذي يعيشون فيه ، ومؤسساته ،
والمفاهيم ذات الطبيعة الايديولوجية التي تعطيها شرعيته » .

وضمن هذا المنظور ، يقصد الآن من المنهاج المطور ومن تجربة
المستويين الابتدائي والثانوي تشجيع الاعتماد على الذات مع المسؤولية

الجماعية في سبيل إعادة التوجيه . الا ان هناك افتراضا عاما بان الجدل السياسي (حول التريبتين الابتدائية والثانوية) سيتركز خلال السنوات القادمة على السنتين الدراسيتين من العاشرة الى الثانية عشرة - أي على المستوى ما بعد الالزامي المقابل للمدى العمري من ١٦ - ١٩ .

ان للدنماركيين تقليدا يتمثل بما يسمونه « المدرسة المتممة » ، التي تكمل التقديمات المتتورة للمدرسة الابتدائية القديمة - وبخاصة في الأرياف وبالنسبة للذين يتركون المدرسة بعد سن الـ ١٤ . ومن « المدرسة المتممة » كان العديدون يرجعون الى المجري الاساسي للتربية التقليدية ، الا ان معظمهم كانوا ينتقلون الى خارجها نحو المدارس الصناعية والتجارية (ومدتها سنتان من الدوام النهاري او المسائي ، بحسب القاعدة) ، او الى تعلم للصناعة يمتد من سنتين الى أربع سنوات ، او الى مؤسسات تجارية وتقنية ارقى قليلا ، كان الدخول اليها في الماضي مشروطا بالنجاح في الامتحان الواقعي realeksamen . (وفي هذه المستويات الاخيرة كان المعيار العام مماثلا للمراحل المبكرة من التربية الاضافية Further Education البريطانية او كليات المجتمع Community Colleges الامريكية) . الا ان التقديمات في هذا الشريط ما بعد الالزامي كانت مزيجا من الاستجابات الخاصة للحاجات المحلية والآنية ، كما هي الحال في اقطار متعددة . لذلك كان ما يميز مراكز الـ « U 90 » تصميمها لاعلى ترشيد التقديمات « المتممة » المتعددة الأنواع وتحديثها فحسب ، بل على دمجها بشكل ما ضمن مصدر عام مع المساقات المهنية الواسعة القاعدة للـ EFG ، وربما ايضا مع لقوية عليا من نوع الجمنازي بعد ان يعاد تأسيسها .

ان نموذج المدرسة الثانوية العليا المتكاملة السويدية او ما يسمى بالـ Gymnasialskola الشاملة ، كان مماثلا امام الدنماركيين منذ ١٩٧١ (اثناء تطوره بالطبع خلال العقد الماضي وما بعده) . الا انه في حين اعتمد السويديون على التخطيط المركزي والاوامر الدقيقة ، اختار الدنماركيون مقاربة علمية بغية اعارة الانتباه للتنوع القائم على الصعيدين

المحلي والشخصي ، ولا سيما في الحقل ما بعد الالتزام الذي لم يتم سبره بعد . (قد حدثت تغيرات عديدة منذ ذلك التاريخ) ، فقد قام السويديون ، من جانبهم ، بنقل بعض السلطات التي كانت الحكومة المركزية تمسك بها بشدة فيما مضى ، الى المناطق والاقاليم ، وهم بصدد تطوير نظرات تجريبية ايضا ضمن اصلاحهم « الدوار » .

اما فيما يخص الدنماركيين ، فان اعتزاز هؤلاء بالمستويات العليا لثانوياتهم المسماة الجمننازي (وهي تخضع للضبط المركزي ، وتعرض للتأثير المحلي بنسبة اقل مما تتعرض له انواع التربية الاخرى) جعل معلميهما وعددا من الآباء ينظرون بخشية للاصلاحات الموضعية او الشاملة. اضافة الى ان الانظمة الواسعة للارشاد والتوجيه التي تعمل في المدرسة الشعبية - في البسنتين الاخيرتين منها - بدت لبعض الملاحظين وكأنها تخفف نوعا ما من قسوة الاصطفاء . كما ان المرشحين يعطون أسئلة الامتحان بصورة مسبقة ، ويسمح لهم بادخال الكتب والمذكرات الى قاعة الامتحان. وهكذا فقدت بعض انواع الحفظ عن ظهر قلب، والتشديد على عمل الذاكرة ، اهميتها .

الا ان الدراسات المسحية الاجتماعية الحديثة بينت انه ، لما كانت الغالبية العظمى للدنماركيين تنتمي الى الطبقة العاملة (ولو انها تتمتع بمستوى اجتماعي يحتل الدرجة الثانية في اوروبا ، بعد السويد مباشرة) ، وكان ٢٠٪ من طلاب الجمننازي ينتمون الى هذه الفئة ، فان الحاجة الى توسيع قاعدة الالتحاق الاجتماعية تقوي من حجج المصلحين اضافة الى الحججتين الاخرين المتمثلتين في اتوسيع مجال الاهتمامات المهنية وتخفيف الهدر والمنافسة المبكرة . ان قوة حجج هؤلاء تتجلى بصورة اكبر عندما تنتقل الى النظر في التعليم العالي ، لان ارتباط الجمننازي بالجامعة هو مبرر وجودها . فمدير الجمننازي ، في الحقيقة يدعى « رئيسا Rektor » اسوة برئيس الجامعة ، بغية ابراز هذه النقطة .

التعليم العالي :

لمعبرة التعليم العالي معنى دقيق بالنسبة لكل الاوربيين تقريبا . وهذه العبارة لم تكن تضم تقليديا القسم الاكبر من الدراسات ما بعد الثانوية حتى ولو كانت متقدمة ، ولم تكن تنطبق تقليديا الا على الجامعات . والجامعات عامة ، ولاسيما ما يوجد منها في القارة الاوربية تشكل استمرارا للتركيز على الدراسات النظرية في عدد محدد من الكليات التي تستند الى البحوث البحتة اللانفعية ، والتي يجريها الاساتذة مع مجموعة من الباحثين الناشئين الذين يدعمون الاساتذة ويعتمدون عليهم في صنع مستقبلهم في الوقت ذاته .

والجامعات الدنماركية القديمة تعكس هذا التقليد الالماني الذي يعود للقرن التاسع عشر . فالمساقات الدراسية تمتد فيها من خمس الى ثماني سنوات . والطلاب الذين يدخلونها بعد الحصول على امتحان نهاية الجمننازي Studentereksamen او الامتحان الاعدادي العالي HIF قبل عام ١٩٧٦ ، كانوا يستطيعون عمليا اختيار اي خط دراسي . وبما ان التعليم كان يتخذ شكل المحاضرات العامة (والمفتوحة لاشخاص من خارج الجامعة ايضا ، بالرغم من ان اولئك لا يتقدمون الى الامتحانات) ، فان ٦٠٪ من الطلاب كانوا يتسربون لفقدان العزيمة والارتباك . ذلك انه لم يكن هناك مساق نظامي ، او نصيحة بالمعنى الصحيح للكلمة، او تقويم للتقدم ، وكان الطلاب يتقدمون للامتحان عندما يشعرون باستعدادهم لذلك . ويعود نشوء جامعة كوبنهاغن الى عام ١٤٧٩ ، وجامعة Aarhus الى عام ١٩٢٨ . ومنذ ذلك التاريخ انشئت جامعات ومراكز جامعية في Odense و Alborg و Raskilde . كما ان هناك ايضا جامعة تقنية في كوبنهاغن . وهناك اضافة لذلك ١٢ مؤسسة مهنية عليا تتمتع بمكانة جامعية ، وهي تركز اهتمامها على مجالات مثل العلوم البيطرية وطب الاسنان والعمارة والفنون الجميلة وادارة الاعمال . (اما الطب والحقوق فقد كانا ينتميان ضمن تقاليد العصور الوسطى الى الجامعات بالمعنى الصحيح للكلمة .) والحصول

على درجة جامعية ، او تخصص مهني عال في بعض المجالات شرط اساسي للتعين في مدى واسع من الوظائف العليا في دوائر الحكومة . (وهناك ايضا في ارجاء القارة اتجاه للالاحاح على توافر شهادات بالكفاءات بحسب سلم نازل عبر مدى واسع من الاعمال العامة والخاصة) . بل ان المؤسسات « المهنية العليا » نفسها ترتبط ارتباطاً قويا بالبحوث .

لقد حظيت الهيئة التدريسية في الجامعات والمؤسسات المهنية العليا (والتي تتمتع بحكم ذاتي الى حد كبير بالرغم من حصولها على دعم حكومي) باستقلال كبير ، وحرية في اصطفاء الاجهزة الشابة ومشروعات البحوث حتى فترة قريبة جدا . اما الآن فالاجهزة الشابة بل والطلاب ايضا يحتلون امكنة في اللجان الجامعية . ويتعرض رئيس الجامعة وعمداؤها المنتخبون ، بالتالي ، للتحدي ضمن مؤسساتهم نفسها ، الا ان النقد الاقوى ياتيهم من الخارج . فالدولة والمشاريع الخاصة تضع جوانب التركيز في التعليم العالي موضع تساؤل .

واضافة الى شدة الاصطفاء والتآكل في النظام ، انتجت السنوات الاخيرة فائضا من المتخصصين المؤهلين في المجالات « الاكاديمية » مما ادى الى بطالة الخريجين . وقد وضعت قرارات عدة لتحديد الحصص في القبول ، وفرضت اول ما فرضت في كليات الطب عام ١٩٧٦ . وفي عام ١٩٧٧ امتد نظام الحصص *a quota system* الى مدى التربية الثالثة كله ، (اي التربية ما بعد الثانوية . لقد تمثل القييد الحقيقي الوحيد في البداية في تحويل بعض الطلاب الى المؤسسات التي تشكل اختيارهم الثاني ، ذلك ان الحصة الكلية كانت واسعة جدا . واذا لم ترفع هذه الحصة من جديد في الثمانينات ، ولم يشجع قيام تنوع كبير في الطموح المهني عن طريق احداث تطويرات في التربية ما بعد الالزامية ، فمن الممكن ان يحدث احتقان خطير وخيبة في مقاربة التعليم العالي بمعناه الصحيح . تلك هي التجربة التي تعرضت لها جمهورية ألمانيا الفدرالية وفرنسا ، بالرغم من انه توجد في هذا البلد الاخير ، ومنذ زمن بعيد ، امتحانات القبول في المؤسسات المهنية العليا (المدارس الكبرى) تنطوي على منافسة قاسية .

أن مسألة العودة اللاحقة للخبرة الى التعليم العالي ، وربط البحوث ودراسات التنمية بالخبرات الصناعية والتجارية والتقنية ، برمتها تُتطلب بوضوح قدرا من المناقشات الاجمالية داخل كل بلد . وفي بلد كالدنمارك يعتمد ذلك الاعتماد الكبير على التجارة والمهارات الصالحة عالميا ، تصبح المسألة ملحة بصورة حرجية . لذلك سيتضح مرة اخرى ان وصف النظام الدنماركي ليس نوعا من السياحة التربوية ، بل انه ، من خلال بلد صغير ، يلقي ضوءا تحليليا على المشكلات التربوية الحالية التي تبرز الآن على جبهة اكثر اتساعا .

وازاء الطلب المتزايد للالتحاق بالتعليم العالي ، والاستياء من التقديمات والترتيبات القائمة هناك ، عملت « المراكز الجامعية » الدنماركية (التي بدأت مع Roskilde عام ١٩٧٢) على توسيع المدخلات ، ودمج المساقات في التحام اوثق ، وربطها بصورة اكبر بالاجتمع الحديث والتكنولوجيا المعاصرة . وبالاستناد الى اساس عام يمتد سنتين ، يعمق الاختصاص في سنوات ثلاث تالية . وهذا الاساس العام « القصير الحلقة » ، والنمط ذو السنتين بأكمله ، يتفق مع التطورات الجارية في عدة بلدان اوروبية ، وله اشكال موازية في الحقيقة في الولايات المتحدة الامريكية واليابان . على ان تجارب Roskilde في الدنمارك ونتائجها يجب ان ينظر اليها ضمن السياق المحلي للاولويات والموارد .

إعداد المعلمين :

ان تربية المعلمين في الدنمارك - على نحو ما كانت عليه الحال في اوروبا فيما مضى - لا تدخل كليا في إعداد التعليم العالي - باستثناء أولئك الذين يعملون في الجمنازي ، والذين يجب ان يكونوا من خريجي الجامعات ، كما يجب ان يكونوا قد اكملوا تدريبا عمليا مدة اربعة اشهر يختم بامتحان لاهلية .

اما المعلمون في المدرسة الشعبية فهم يلتحقون بمعهد تدريبي لمدة ثلاثة اشهر بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية الاكاديمية Studentereksamen . (وقد كانت مدة هذا التدريب في الماضي اربعة اشهر بالنسبة للذين يدخلونه بعد شهادة الدراسة الواقعية Realeksamen) .

وبما انه يتوقع من معلمي المدرسة الشعبية من حيث المبدأ ، تعليم جميع الموضوعات ، لجميع الصفوف ، فان مساقهم الدراسي في المعهد يستند الى موضوعات اكاديمية تغطي الجذع المشترك للمنهاج في المدارس مع متابعة موضوعين بصورة اكثر تعمقا ، وتمارين كثيرة على التعليم في المدارس الملحقة بالمعاهد . وتشكل النظرية التربوية (علم النفس والطرائق الخ . . .) عنصرا جوهريا في البرنامج .

وتعطى التربية والتدريب اثناء الخدمة اولوية كبيرة في الدنمارك . كما يتحمل المعهد الوطني للتربية مسؤولية خاصة فيما يخص هذا العمل ، الا ان مسابقات فرعية تنشأ في جميع ارجاء البلد ، وتقدم اقصى الدعم بالخدمات المنتشرة على الصعيد القومي والتي تقدمها المكتبة التربوية في كوبنهاغن . وتمتلك هذه المكتبة مستقبلا للحاسوب Computer terminal يرتبط بخدمات Eric في الولايات المتحدة الامريكية ، وهكذا تستطيع ان تضع على شاشة ، امام المتدربين اثناء الخدمة ، مواد مرجعية تستقى من اماكن بعيدة وواسعة . وتلك لعمري تسهيلات يغبطهم عليها الكثيرون .

يتكون جميع معلمي المدارس الشعبية من الموظفين الذين يتمتعون بسلم محدد للرواتب ، وشروط عمل محددة ، ومعاشات بعد التقاعد . ومكانة هؤلاء واجورهم عالية كما يتبين من المقارنة العالمية . اما معلمو الجمنازي ، فقد يكونون من الموظفين وقد يعملون بحسب عقود . ويتكون ثلثا معلمي الجمنازي وحوالي نصف معلمي المدارس الشعبية من الرجال .

ويتوقع أن تحدث في المدارس ، خلال العقد أو العقدين القادمين تغيرات في البنية والمناهج من مختلف الأنواع ، وهذه التغيرات ستدعو حتما إلى إعادة توجيه المعلمين وتربيتهم على نطاق واسع .

ويسند معظم الإشراف على الطلاب وتوجيههم أثناء فترة التمرين إلى معلم المدرسة التي يتمرنون فيها . وهذا النوع من الإشراف والتوجيه المحلي هو ما تنصح به بعض المقترحات الحديثة لإصلاح تربية المعلمين في عدد من البلدان ، إلا أنه يمثل في الواقع عاملا إضافيا باتجاه المحافظة سواء أكان ذلك في الدنمارك أم في غيرها من البلدان .

إن العديد من معاهد أعداد المعلمين في الدنمارك مؤسسات مستقلة أو شبه مستقلة تحصل على منح من الدولة . وتصل بعض هذه المنح إلى نسبة تبلغ ٨٥٪ من أجور الهيئة التعليمية . ويحصل الطلاب أنفسهم على منح إذا التحقوا بمعاهد الدولة . بل أنهم قد يحصلون على منح تعادل حوالي نصف الأجور التي تدفع في معاهد الدولة حتى حين يلتحقون بالمؤسسات الخاصة . ومعاهد أعداد المعلمين ليست داخلية ، مما يجعل الطلاب يواصلون عيشهم مع أسرهم ، أو يجرون ترتيباتهم الخاصة بشأن السكن ، بمساعدة سلطات المعهد . وتشكل النساء حوالي نصف الطلاب في هذه المعاهد . ويستطيع طلاب هذه المعاهد الحصول أيضا على قروض معفية من الفوائد من صندوق تربية الشباب ، أو بفوائد مخفضة جدا من صندوق التربية الدنماركي .

لقد أدى انتشار الالتحاق الطوعي بجميع أنواع المدارس بعد سن الدوام الإلزامي إلى بروز طلب على نوع جديد من المعلمين ، أو على تحديث معارف المعلمين ، على الأقل ، وزيادة تخصصهم في سبيل التلاؤم مع المطالب الجديدة والاهتمامات المتنوعة للشبان الصغار الذين يبقون الآن في المدرسة لمدة أطول مما سبق . وهكذا تم توفير مساقات خاصة للتدريب أثناء الخدمة ، وبعض المساقات ذات الدوام الكامل ولاسيما في المعهد القومي في كوبنهاغن .

كما أدت مشكلة توفير المعلمين وتجهيزهم لخدمة مؤسسات التجديد أو مساقاته — والعلاقات الجديدة في واقع الامر — تلك المؤسسات والمساقات والعلاقات التي اقتضاها اتساع المجتمع المدرسي وامتداد بقائه في المدرسة ، الى ظهور صراع تخومي بين فئات المعلمين المختلفة . فثمة اتحادات متميزة للمعلمين ، في معظم الاحيان ، قد لا تستخدم دائما في الواقع كلمة « معلم » نفسها (ذلك ان اللغات الاوربية تستخدم كلمات متميزة للدلالة على المعلمين الذين يعملون في مستويات مختلفة) . ومن الواضح انه يصح القول ان العديد من المعلمين الآن هم اقل تأهيلا من غيرهم لتدريس الموضوعات العلمية ، او الرياضيات ، او اللغات الحديثة ، وغيرها من الموضوعات الدراسية التي تتطلب كفاءات معينة . وهذه النواقص يمكن ان تعزى الى التحاق محدود اجتماعيا بالتعليم العالي في الفترات الماضية ، للشبان والشابات الذين ينتمون الى الاسر الفقيرة ، اكثر مما تعزى الى القدرات الفطرية او الداب في الدراسة في واقع الامر . وفي كل الاحوال ، تزداد المطالبة في كل مكان ، باتاحة الفرصة للمعلمين لتحسين مؤهلاتهم عن طريق اضافة موضوعات دراسية جديدة ومعاينة كفاءات وحاجات جديدة . بل ان المعلمين الذين يتمتعون بافضل الشروط انفسهم ، من حيث حصولهم على اعلى المؤهلات من افضل الجامعات ، وانتماؤهم الى الاسر الاكثر حظا ، يحتاجون الان الى انعاش اثناء الخدمة لتحديثهم ايضا ، واعدادهم لفهم الشبان المعاصرين من الطلاب وخدمتهم .

المدارس الثانوية الشعبية

لو ان الدنمارك لم تعط للعالم اي شيء آخر ، فانها ستبقى مع ذلك شهيرة بتطويرها المدرسة الشعبية الثانوية الداخلية . ولما كان الكثير قد كتب عن هذه المدرسة ، فاننا سنكتفي بتقرير شديد الاختصار . لقد انطلقت المدارس الشعبية الثانوية من بداية متواضعة في اربعينات القرن التاسع عشر ، وانتشرت بسرعة كبيرة موفرة لابناء المزارعين تربية علمية في الادب الدنماركي والتاريخ وعلم الدين

والموسيقا . وكانت المقررات تقدم آنذاك ، وما تزال ، في أثناء شهور الشتاء الطويل حين يكون من الصعب أو المستحيل العمل في الأرض . إلا أن بعض المدارس الثانوية الشعبية تقدم مساقا دراسيا يمتد ثلاثة أشهر في أثناء الصيف ، كما أن بعضها يقدم المساق الشتوي للرجال فقط ، ويجعل المساق الصيفي متوافرا للنساء . وتعني العبارة الدنماركية لـ « المدرسة الثانوية الشعبية » أكثر مما يعنيه المصطلح المقابل بالانكليزية «folk high school» ، فهي توحى أيضا بمفهوم « مدرسة قومية » أو « مدرسة للجميع » .

كانت المدرسة الثانوية الشعبية ، وبخاصة كما تطورت على يد غرونديغ Grundtvig والمعجبين به مثل كولد Kold ، ذات جو شديد التدين ، بالرغم من أنها نادرا ما تكون كذلك حاليا من حيث العبادات الشكلية . كان هدفها دوما قيادة النمو الخلقي والروحي للفرد والجماعة على السواء ، وبخاصة لأولئك الذين يعيشون من الأرض . ومع ذلك فإن التركيز الرئيسي في التعليم داخل المدارس يجري على المحاضرات الشكلية (وهنا نرى تأثير « الكلمة » مرة أخرى) ، التي يتبعها قدر كبير من النقاش . وتفصل البرامج المتواصلة بحيث تناسب مطالب الطلاب الخاصة وقدراتهم . ويؤدي المدير أو أحد المشرفين دور الموجه الشخصي في إعداد خطط العمل وتطويرها كما أن القراءة والبحث الفرديين يلقيان تشجيعا كبيرا .

أن ظروف الحياة في مدرسة ثانوية شعبية داخلية شديدة القسوة لدرجة تبدو فيها شبه منفرة . فالغرف والطعام في غاية البساطة ، ويتوقع من الطلاب أن يؤدوا عملا يدويا للجماعة ساعة في اليوم على الأقل . كان طلاب المدرسة الثانوية الشعبية ، تقليديا ، من الطبقة الكادحة ، وكان استمرار الشغف الريفي بعد خبرة مفيدة للعديد من أولئك الذين أصبحوا أكثر رخاءا الآن . ومما يثير الدهشة حين تدخل المدرسة الثانوية الشعبية أنك قد تجد ابنة مدير (أو صاحب مصرف) وفلاحا يعاملان على قدم المساواة . ذلك أن صاحب المصرف يرسل ابنته إلى هذه المدرسة لأنه درس بهلويكن تقديرا خاصا لها . وهكذا يستمر النظام .

وما ان تدخلها حتى يجعلك الطلاب تنضم الى الغناء ، او تدور في رقصة شعبية مرحة . ان الاجر العقلي مجز ، والمجتمع جيد ، وفرصة الحصول على نوع من الرياضة الروحية من مشاغل العمل اليومي ممتازة .

لقد مر بالمدرسة الثانوية الشعبية ما يقارب ثلث ساكني الريف والمدن الصفري من الدنماركيين في اثناء السنوات التي سبقت الحرب العالمية الثانية مباشرة ، تلك السنوات التي بلغ التحاق الطلاب فيها اوجه ، بالرغم من ان عدد المدارس انخفض عما كان عليه في بداية القرن . اما الآن فالالتحاق بالمدارس الثانوية الشعبية قليل وتأثيرها يسير في طريق الازمحلال ، ونقصد بذلك ان تأثيرها المباشر هو الذي يضمحل ، اما اثرها اللامباشر ، من حيث كونها منبعاً للديموقراطية والاعتماد على الذات وكرامة المواطن ، فقد قاد الى تكوين المنظمات التعاونية ، ومخططات الخدمة الاجتماعية ، ومدارس عملية عديدة للمواطنة اكثر انسجماً مع المزاج الحديث من الرسالة نصف الانجيلية للمدارس الثانوية الشعبية نفسها . كما ان التأثير المباشر لهذه المدارس قد يتلاشى حين يتم التأكيد من ان القضايا التي ناضلت من اجلها قد كللت بالنصر . واخيراً ، فقد كانت رسالة المدارس الثانوية الشعبية موجهة بالدرجة الاولى الى مجتمع ريفي ، الا ان الدنمارك تطور حالياً نماذج مدنية بسرعة اكبر مما يتم به تجمع السكان في المدن نفسه .

يقول العارفون ان المدارس الثانوية الشعبية الداخلية قد تضاءلت حتى اصبحت ظلالاً لما كانت عليه . وعلى انه ما من شك في ان هذه المدارس اسهمت في ايجاد الحس الديموقراطي الدنماركي اكثر من اي مؤسسة اخرى . لقد وضعت الدراسة في مدرسة ثانوية شعبية بعض الطلاب احياناً على طريق مهنة اخرى ، الا ان اكثر الخبرات دلالة بالنسبة لمعظم الطلاب تمثلت في اعطائهم قيمة لحياتهم . وهذان المظهران لا ينفي أحدهما الآخر وبخاصة في هذه الايام التي تتسم بالتغير السريع . وقد ظهرت الآن مدرسة مسائية (تسمى غالباً ايضاً « المدرسة الثانوية الشعبية ») تتميز بجاذبية اكبر وملاءمة اعظم بالنسبة للذين يسكنون المدن .

ان عوامل مثل انتشار ملكية السيارات والتلفزة والتغير في العادات الاجتماعية تضافرت على جعل المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية تبدو اقرب الى الانعزال . ومع ذلك فان هذا الوضع يزيد في جاذبيتها بالنسبة لبعض الطلاب ، وفي كل الحالات ، تعد فرصة الابتعاد لفترة قصيرة من اجل الدراسة المكثفة والتأمل ، فرصة عزيزة بالنسبة للدنماركيين ، ولاسيما بالنسبة للذين يرغبون في الاعداد للامتحان الاعدادي العالي HF او لتأهيل آخر من « المرتبة الثانية » .

واقل ما يقال عن المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية انها تعبق ببعض من الروح القديمة المرتبطة « بغروندفيغ » و « كولد » . فالانتقال من التعليم الشكلي الى تماسك الحياة الواقعية والخبرات الاجتماعية الاخرى كان دائما بعدا من ابعاد الرسالة . وقد برزت في الدنمارك من جديد في حركة « المدرسة الحرة » التي ذكرناها فيما سبق ، الا انها بقيت ماثلة دائما في المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية . ويبلغ العمر المتوسط للطلاب هناك حوالي ٢٣ عاما ، الا انه ياتيها من حين لآخر طلبة يتجاوزون هذه السن تجاوزا كبيرا ، وآخرون صفار السن ممن تميزوا بخلفية اكلاديمية سليمة . ولم يشكل نقص المال ابدا عائقا في قبول اي طالب جدي . فالنفقات التي يدفعها الطلاب من اجل الاجور والاقلمة والطعام قليلة جدا . ومن الممكن ان تنخفض بدرجة اكثر اذا ما حصل الطالب على منحة حكومية ، وهذا ما يجري بالنسبة لمعظم الطلاب . اما المدارس نفسها فهي اهلية ، وبعضها يمتلكه المديرون ، الا انها قد تحصل على مساعدات من الصندوق العام بصورة مباشرة او غير مباشرة .

وفيما يخص المنهاج ، تتبنى بعض المدارس الثانوية الشعبية منهاجا مهنيا متخصصا ، ويركز بعضها جهوده على التربية الرياضية ، ولكن العدد الاكبر منها يقدم ما يناسب المزارعين . وهي جميعا تحذو حذو غروندفيغ نفسه في التركيز على تجديد الذات ، بالرغم من ان المنهاج نفسه تقني بصورة رئيسة . وهو يشتمل على دراسة اللغة الدنماركية والحساب (لان العديد من الطلاب الموجودين حاليا غادروا المدرسة النهارية في حوالي

ال ١٤ أو ١٥ من العمر) ، ولكن القسط الاكبر منه يتمثل في العلوم الزراعية من الزاوية النظرية . لان متوسط السنوات التي امضاها كل من هؤلاء الشبان في العمل الزراعي يزيد على عشر سنوات . والمدارس الثانوية الزراعية الشعبية تجدد معارفهم في العلوم الزراعية ، لذلك كانت الزراعة الدنماركية تتميز بتنظيم عالي المستوى مع اعتماد على أحدث أنواع الفلال والماشية ، والاسمدة العلمية ، والتسويق المبني على الخبرة . ويمكن النظر الى اقامة الطالب في المدرسة على انها خبرة في الحياة العائلية بكل معنى الكلمة . فالمدير يتصرف كاب أو كاخ اكبر سنا ، كما أن حياة أسرته مرتبطة بحياة المدرسة . ويتميز الدنماركيون نظرا لحبهم الواضح للأطفال ، ببراعة كبيرة في استقبال الضيف استقبالا عائليا . وربما كانت هذه الملاحظة أكثر صحة بالنسبة للمدرسة الثانوية الشعبية العادية منها بالنسبة للنموذج المهني .

وهناك عدد قليل من المدارس الثانوية الشعبية ، يرحب أيضا بالاجانب . وفي ذلك صعوبة بالغة ، لان كل ماني المدرسة يركز على « الطابع الدنماركي » . وقبل أن يتمكن الطالب الآتي من وراء البحار من الاسهام فيها ، يحتاج في العادة الى قضاء ثلاثة اشهر أو أكثر مع أسرة دنماركية ، للتمكن من اللغة المعقدة ولفظها الصعب . وهذا يعني عادة القيام بعمل يدوي في المزرعة . ومع ذلك فالجاذبية التي تمارسها المدرسة الثانوية الشعبية كبيرة لدرجة انني التقيت في اسكوف Askov بنساء امريكيات في متوسط العمر وبطلاب من الشرق الاقصى . وبالرغم من أن اسكوف مائتزال دنماركية الى أبعد الحدود، فانها أضخم المدارس الثانوية الشعبية . وبسبب من ذلك ، ومن الذكريات التاريخية المرتبطة بها ، فهي من المعالم المعروفة جدا .

هناك ، على كل حال ، مدرسة ثانوية شعبية ذات طابع دولي مقصود . وقد أنشئت في ايلسينور Elsinore عام ١٩٢١ ، في سبيل التأليف بين طلاب من مختلف الاصول في جو من الاحترام والفهم . وتجري المحاضرات والمناقشات فيها بصورة رئيسة باللغتين الدنماركية والانكليزية ، وتستخدم

الالمانية احيانا . ويستطيع حوالي ١٢٠ طالبا السكن فيها في وقت واحد . وبالرغم من أن هذه المدرسة ليست بالحقيقة نموذجا للمدارس الثانوية الشعبية ، فانها تقدم بالتأكيد مثالا صغيرا لما تدعو اليه هذه الفكرة . كما أن مؤسس المدرسة الذي ادارها في البداية وخلفه يعدان ممثلين لجو المدرسة الثانوية الشعبية ، في افضل حالاته .

على أن حركة المدارس الثانوية الشعبية الداخلية لم تؤثر مباشرة في المدن الكبرى والمتوسطة بصورة اجمالية ، بالرغم من أن اقلية من طلابها ينتمون الى هذه المدن . وهناك ، على كل حال عدد قليل من المدارس الثانوية الشعبية ، التي ترتبط بحزب العمل وبتنظيمات يسارية اخرى ، ومن الطبيعي أن تكون هذه المدارس أكثر صلة بالمدن نظرا لنوعية الطلاب الذين يلتحقون بها . ومن الشائق أن يزور المرء معهدا من هذا النوع ويرى كيف يطور الجو شبه الديني للهداية تطلعا للتغير الاجتماعي ، دون أن تفقد المدرسة لذلك طابعها المميز بصورة جوهرية . صحيح أن «غروندفيغ» سيذعر في هذه المدارس لرؤية بعض الملصقات الجدارية التي تصور مسيرة الطبقة العاملة ، وسماع الاناشيد المشحونة بالدم والرعد ، إلا أنه سيتعاطف كليا مع الحماسة التي يبديها الطلاب في النقد الذاتي . فقد أضفت جميع المدارس الثانوية الشعبية على طلابها احساسا عميقا بالالتزام الشخصي والاجتماعي . ذلك انها لا تنظم امتحانات ، ولا تمنح شهادات . وكل ما يحصل الناس عليه فيها هو شيء شخصي جدا ولكنهم يفهمونه تماما .

أن الحماسة المتصوفة أو شبه الدينية التي اربطت يوما ما بالمدرسة الثانوية الشعبية الدنماركية حصلت على معجبين في بلدان أخرى - بل وفي مواضع كان تماسها مع الدنماركيين شبه معدوم . وإذا اقتصرنا على بريطانيا والولايات المتحدة ، رأينا أن المحاولات التي قلمت فيهما الدعوة لهذه الرسالة في شكلها الدنماركي الخاص كانت متناقضة في العادة . فبالرغم من أننا نحتاج جميعا الى مزيد من التواصل بين الاشخاص ، ومزيد من الوقت والفرص للتفكير بالمسائل التي نواجهها ضمن جو من

النوع الذي حققته المدارس الثانوية الشعبية في الدنمارك ، فان سياقنا مختلف تمام الاختلاف . لقد انتصرت الحركة الدنماركية لانها كانت محلية اليفة ، كما كانت استجابة واقعية لحاجات شعب معين في ظروف معينة . وكل ما يكون جديرا بالصفة نفسها بالنسبة لاي شعب آخر او اية ازمة اخرى ، يفترض فيه ان يكون مختلفا .

لقد اعدت حركة المدارس الثانوية الشعبية المزارعين الدنماركيين ، بصورة غير مباشرة ، لتكوين العديد من المنظمات التعاونية في اثناء سنوات الكساد الاقتصادي التي عانوا منها في اواخر القرن التاسع عشر . فقد كانت الزراعة الدنماركية تعتمد حتى ذلك الوقت ، بصورة رئيسة ، على تصدير الحبوب بالاستناد الى اساس عائلي او فردي . وسرعان ما تجلت امامها الحاجة الى اعادة تنظيم جذرية على اساس تعاوني للشراء والانتاج والمبيع ، على انها البديل الوحيد للمجاعة . وهكذا اصبحت المؤسسات التعاونية جزءا لا يتجزأ من حياة الدنمارك بصورة انه لا يمكن تصور هذه الحياة بدونها . واذا ما نظرنا الى النظام بصورة اجمالية نرى انه يجمع بين افضل ما في المبادرة الفردية والضمانات الاجتماعية لاولئك الذين يحتاجون الى المساعدة لاسباب ليسوا مسؤولين عنها . وبالرغم من ان التفرعات التعاونية للحياة الدنماركية لا تشكل نظاما تربويا بالمعنى الحرفي للكلمة ، فما من احد ينكر انه لولا تلك الجوانب ، لكان التركيز التربوي للحياة الدنماركية قد تغير كليا . ان تفكيرا من هذا القبيل يشبه التفكير في الولايات المتحدة من دون نظام « الساعات المعتمدة » ، او في بريطانيا من دون « اللجان » و « روح الفريق » . على ان حركة المدارس الثانوية الشعبية ، يجب ان يحكم عليها الآن ، في ضوء حاجات اليوم والغد ، (شأنها في ذلك شأن العناصر المؤسسية الاخرى في التربية) .

لقد يركز التقرير U 90 على انه سيكون اكثر سهولة على الافراد في الثلاثينيات من العمر او ما بعدها ، ان يلتحقوا بنوعين من الصفوف النظامية وهي : الصفوف التي تساعدهم على التعويض عن الفرص التعليمية التي لم تتوافر لهم عندما كانوا اصغر سنا ، وتلك التي تعطيهم الفرصة

ليحسنوا أنفسهم من الناحية المهنية . وهناك تفكير في زيادة المنح الدراسية لأولئك الذين يعانون أشد المعاناة من عوائق اجتماعية وتربوية ، مثل العاطلين عن العمل ، والمؤهلين جزئيا ، والنسوة العازبات الناضجات ، وغيرهم إلا أن زيادة التشجيع للمستهلكين (في مجال التربية) قد يعني الازدحام في الصفوف والتكاليف الباهظة . ولذلك ينظر U 90 في مسألة وضع نوع من الأولويات ، لئلا نقول في تحديد الحصص بحسب الحاجة ، سعيا وراء تحقيق تكافؤ الفرص (مع تنوعها) لكل الدنماركيين . أما فيما يخص المستقبل ، فيبدو أن مزيدا من الترابط بين تعليم الكبار والتقديمات المدرسية والتعليم العالي سيكون موضع تشجيع وتنظيم . وسيعطى الجانب المهني في الوقت ذاته ، من دون شك ، أهمية قصوى . لا من حيث الاقتصار على إعطاء معلومات ومهارات تقنية ، بل من حيث تحسين العلاقات المهنية وزيادة تفاعلها مع التقديمات التربوية بصورة عامة .

تغير في مواقف الجمهور .

إن اعترافنا بنجاح الدنمارك لا يعمينا ، على كل حال ، عن بعض المشكلات التي ما تزال دون حل ، أو عن عوامل جديدة تؤدي للقلق . ذلك أن روح الكفاح على سبيل المثال ، تلك الروح التي تميزت بها المدارس الثانوية الشعبية في أثناء القرن الماضي ، يبدو وكأنها تضيع في كل من الدنمارك والسويد . فالحياة سهلة نسبيا (فيما عدا تزايد خطر البطالة في كل البلدان التي يتغير فيها شكل الصناعات والصلات العالمية) ، إلا أن غياب الكوارث الصارخة التي تتطلب علاجات تربوية أو اجتماعية يضاعف الإرهاق والضيق ، على ما يبدو . إن معظم متطلبات الحياة العادية تواجهه بنظام تربوي وسياسي مناسب ، ومعظم أخطار الحياة الطرئة يعنى بها عن طريق التأمين الاجتماعي والخدمات التي تنظمها الدولة . وهذه الضمانات ضرورية بشكل خاص لاقتصاد الدول الأوروبية الصغيرة القلق والذي يتزعزع بسهولة خلال العواصف التي تجتاح الاقتصاد العالمي .

ولما كان الدنماركيون يصونون اقتصادهم بالتعاون اليومي ، فان دولة الرفاه الاجتماعي (التي حققوها) يجب أن تتحقق يومياً من جديد . كما أن المشاركة في الادوار الصناعية والمهنية والسياسية يجب أن يعاد تمثيلها من كل مواطن بتفهم مسؤول . ويشك العديد من الدنماركيين في أن ذلك هو ما يجري بالفعل . ذلك أن التجنيد الإلزامي يفتصب الوقت ويقتل الحماسة المتفانية لفترة ما والتي تميزت بها المدارس الثانوية الشعبية . والاعمال - واقصد الاعمال الجيدة - يحصل عليها الآن جمهور متزايد من افراد المجتمع وبصورة أسهل . والناس يفضلون البقاء في البيت بصورة متزايدة ، بدلا من الانخراط في العمل الجماعي ، والكتب والتلفاز والموسيقا تجذبهم بصورة مستقلة . ان الناس يودون « ان يعيشوا حياتهم الخاصة » . وربما كان ذلك صحيحا ، لولا تفاقم مشكلة الكحول ، وارتفاع معدل الطلاق الى حد يتجاوز مثيله في الولايات المتحدة الأمريكية . ومن الواضح ان المشكلات الجديدة تتطلب حولا جديدة ، والدنماركيون يبحثون عنها بلهفة كبيرة .

ان الاتجاه نحو مزيد من التحرر في الامور الجنسية ، والتخفف من القيود في مظاهر اخرى لتحقيق الذات واضح في الدنمارك - الا انه قد لا يكون في الواقع اكبر مما هو في الاقطار المجاورة . وليس من الضروري بالتأكيد ان يكون اكبر مما يحدث في الضواحي المترفة ، والمرافىء ، ومناطق المسلح ، واحياء الاعمال الكبرى في العديد من الدول التي لا تجاري الدنمارك في صراحتها . الا ان الدنماركيين يعترفون بأن لديهم مشكلات تسبب لهم ضيقا عميقا ، وانهم يشعرون أحيانا بفقدان الدافع ، وربما كان مرد ذلك انجاز قدر كبير من النجاح في الماضي .

التربية حول النظام المدرسي :

تشبه الدنمارك ، من بعض الجوانب ، اثينا القديمة التي كانت نفسها مدرسة للعديد من معاصريها . فالانتباه الذي حظيت به عن جدارة لا يعود بالتاكيد الى نظامها المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة ، بالرغم من أن

بعض تجاربها تتحدى الملاحظ المختص . وكذلك الامر بالنسبة للدنمارك، فالنظام التربوي الدنماركي جزء لا يتجزأ من النمط العام للحياة الدنماركية، وهو يتطابق معها كليا .

هذا درس يجب ان نتعلمه حين ننظر الى اي من الاساليب التي يتبعها جيراننا في تنشئة ابنائهم . ذلك ان بعض الكتابات في التربية المقارنة تعرض مفهوما مفاده ان المرء يستطيع ان يقارن بنية الحياة المدرسية وطولها وعدد الاولاد الذين تضمهم في نظامين تربويين ، ويصل بذلك الى تقدير نسبي صحيح لدينك النظامين . وهذا مفهوم منافي للعقل ، لانه يقوم - كما يتضح - على سوء فهم كامل لمعنى التربية نفسها . فهو يتجاهل الاسر الفردية التي تمارس تأثيرا مشجعاً ، وكل السياق الاجتماعي الذي يطور الشخصية الناضجة ، والمدى الواسع للتؤسسات واشكال التماس التربوية التي يمكن ان تكون بدائل للتأثيرات الحالية في ثقافتنا الخاصة .

ان « الطابع الدنماركي » في الدنمارك ليس احتكارا للنظام المدرسي العام او للمدرسة الثانوية الشعبية ، او لاي قطاع آخر يمارس أنشطة عامة او خاصة . فهو يتخلل الحياة ، ويمارس في الجمعيات التعاونية ومنظمات الخدمة الاجتماعية التي يراها المسافرون معالم بارزة ، الا ان الدنماركيين يعدونها من الامور المسلم بها والتي تشكل جزءا لا يمكن التخلي عنه في حياتهم . ان الاغاني والمناضد المزينة بالزهور ترمز لهم كما يرمز العلم سواء بسواء . كما ان التقديم اليومي للولاء امر محرج ولا لزوم له في الدنمارك . ولم تحتج المدارس الدنماركية مطلقا - حتى في السنوات العصيبة التي تلت عام ١٨١٤ واعني سنوات الكساد التي توقفت فيها صادرات الحبوب الدنماركية نتيجة تدفق المحصول الذهبي (القمح) من البراري - لم تحتج الى توجيه الدنماركيين بالطريقة الشاملة التي تلجأ اليها المدارس في الولايات المتحدة الامريكية . فمقدار ما تؤديه مدارس اي قطر من العمل التربوي يقل او يكثر بحسب ما يراه ابناء القطر ضروريا او مفيدا . والدنمارك تمثل درسا موضوعيا جيدا حول ذلك .

ولكن الزمن يتغير بالطبع . والتزايد في تعقيد التقديمات التربوية

الكاملة وتكاليفها يدفع بالمسؤولية بعيدا عن البيوت والمزارع والجهود الطوعية لأولئك الذين ظلوا يسهمون فيها خلال فترة طويلة . والقدر التربوي الذي يقدم ضمن القرية او المنزل يتناقص باستمرار ، وهذا الامر صحيح ايضا بالنسبة للقدر الذي يمكن تقديمه ضمن المدرسة او المنطقة التي تقع فيها المدرسة بالرغم من أن الدنماركيين نجحوا في الاحتفاظ بقدر من الاحترام للمعلمين والتعلم اكبر مما استطاعه معظمنا . فالارتقاء الاجتماعي العام او تكوين الطبقة المتوسطة في عالمنا المعاصر يؤثر في آفاق التربية في الدنمارك ايضا . وهناك ايضا حراك ، وتواصلات ، وانماط مهنية مختلفة يجب ان تؤخذ بالحسبان . وهذه كلها تشغل الدنماركيين كما تشغلنا نحن . ولكن ، نظرا للتغيرات الحذرة في الدنمارك ، يجري البحث عن الحلول العملية هناك في زاوية أكثر هدوءا مما نستطيع ان ننعم به . وربما كان الدنماركيون ، على الاقل ، أكثر إبطاء في حل التعقيدات التي تواجههم .

ولا تستطيع الدنمارك بالتأكيد ، استيراد أي حل ، كما لو كان آلة جاهزة ، من أي كان - حتى ولا من إحدى جارتها النرويج أو السويد اللتين يجمعها بهما شعور قوي بالقربى السكاتدينافية ، فقد أمز النظام الدنماركي الديموقراطية والالتزام التربوي باصالة لا يستطيع ان يفوقه فيهما الا القليلون ، بالرغم من تنوعه وعدم اتساقه احيانا .

تعرف المشكلات الحقة في التربية :

يستخدم بعض الكتب او المتخصصين تعبيرا شائعا مثل « نظام ذو مجرى وحيد One-track System لتزكية التقديمات المدرسية الامريكية او السوفييتية ، لان نظاما من هذا القبيل يفترض فيه ان يكون أكثر « ديموقراطية » من أي نظام آخر لا يمتلك هذه الصفة . على أن هذا التعبير لا يقدم العون للآباء أو للطلاب الجديين . فليس هناك فائدة في استخدام كلمات لا تعني أي شيء كما أن في تجاهل الوقائع تضليلا محضا . والسؤال الذي يبرز هنا هو : أين يوجد أي من الانظمة المدرسية « ذات المجرى الوحيد » ؟

ان الانظمة الدنماركية ليست أنظمة تربوية وحيدة المجري حتى الآن . بل انها ما تزال تحتفظ بفوارق حتى بعد الاصلاحات الجديدة ، وربما كانت تصنعها . ونحن نستخدم كلمة « ما تزال » في وصف هذه الانظمة خشية التسبب في اللامساواة . ولكن مهما كان رأينا في ذلك ، فان النتائج تكون اقل ايلاما بدرجة كبيرة حين يكون المجتمع في شموله مملوءا بدروس في المساواة والديموقراطية .

هل نوافق على اننا نريد ان يحصل جميع الاولاد على النموذج نفسه من التعليم المدرسي ، من أجل ان نكون ديموقراطيين (علما باننا لم نستقر بعد على معنى هذه الكلمة !) ؟ واذا كنا نوافق على ذلك فان علينا عندئذ ان نلغي الموضوعات الاختيارية . وعلينا ان نفرض على جميع الطلاب الدوام في صفوف متطابقة تماما : بنين وبنات ، بطيئين وسريعين ، « نظريين » و« علميين » من جميع الفئات الاجتماعية ، وعلى اختلاف مستقبلهم المهني ، وفي كل مدرسة من مدارس البلد . علينا ان نتحكم بالتفاصيل المحلية والعائلية . وعلينا ان نحظر على الافراد والجماعات تقديم أي شيء يفضل ما يقدم لأكثر الناس حرمانا في مجتمعنا . وعلينا بالتاكيد إلغاء الاقاليم المدرسية المتميزة ، وان نبطل استقلالها .

ان القليلين في المجتمع الغربي الديموقراطي يرغبون حق الرغبة في هذه الاوضاع ، ولا احد يريد عمليا نظاما « وحيد المجري » بصورة كلية ، لأنه ديموقراطي وحسب . ان الانسان الديموقراطي او بالاحرى ان أي مواطن بعيد النظر ، في أي مجتمع حر ، يريد ان يوفر الاولاد افضل الفرص في سبيل نموهم الذاتي ، وتلاؤمهم الاجتماعي ، والاسهام في خدمة المجتمع . ولا يمكن تحقيق أي من هذه الاغراض عن طريق تخريج سلع انتجت بالجملة ضمن قالب واحد . اننا نريد جميعا ان نرى الصفات الفردية تشجع - ولو عن طريق التركيز على جوانب مختلفة ضمن التعليم المدرسي المشترك . وهكذا تتكشف في مدارسنا أكثر المشكلات أهمية في الفلسفة الاجتماعية ، ونعني بها كيفية توفير المساواة الحقيقية في الوقت الذي نعترف فيه بالفروق التكاملية . اننا نعترف

بهذه الفروق بين الرجال والنساء ، في الوقت الذي تؤيد فيه المساواة الجوهرية بين الجنسين . وبالرغم من أننا نتوق الى المساواة ، فإننا نريد لمجتمعنا أيضا أن يفتني اجتماعيا ومهنيا عن طريق اسهامات مختلفة . كما أننا نعمل في الوقت ذاته على تشجيع التعاطف والانسجام ، لا في النظام المدرسي العام فحسب ، بل في جميع اشكال التماس المربية التي نطوي عليها الحياة العامة .

ومن أجل أن يكون النظام المدرسي صحيحا ، من الضروري أن يتعاون البيت والمدرسة والعمل والحياة العامة بطريقة واقعية . ومن أجل أن يكون النظام واقعيا ، يجب أن يكون صادقا تجاه سياقه ، وأن يكون أسلوبه ملائما للظروف . لذلك كان من الخطأ أن نتوقع من الآباء والمعلمين الآخرين أن يروا ما نراه ، بالرغم من أننا جميعا نطرح الاسئلة الأساسية نفسها حول تنشئة الاولاد . أننا نحيا في عوالم نشاط مختلفة ، ونواجه مشكلات وفرصا مختلفة ، ونعتقد أنظمة للقيم تختلف بقدر ما تختلف أساليبنا في اللغة واللباس والطعام .

من أين تنشأ هذه الفروق ؟ هل ترجع الى التاريخ والجغرافيا ووضع النمو الاقتصادي أو الاجتماعي ؟ هل تنشأ من اللغة التي نتكلمها ، أم من الدين أو الفلسفة التي ندعو اليها ؟ هل ترتبط ارتباطا وثيقا بأنماط تعليمنا ، أم أن شكل البنى والعلاقات المدرسية لا يؤثر بالقدر الذي ظنناه ؟ هل تحقق الطرائق المختلفة في التعلم والتعليم الافتراض نفسها في ظروف خارجية مختلفة ؟ هذه هي أنواع الاسئلة التي لا نستطيع تجنبها في أي دراسة مقارنة . ونحن نرى نظاما تربويا وثقافيا يعمل بكامله ، مثل عالم مصغر (يحتل النظام المدرسي القلب منه) ، فإن ما يمثل أمام أعيننا هو مخبر حي - مخبر يبين تفاعل العوامل البيئية والاحداث الجارية بوضوح لا تقبل النظرية العقيمة على مجاراته .

وبالرغم من أن في أي أسلوب للحياة في بلد ما عوننا على الإدراك يكفي

بحد ذاته ، فان هذا الاسلوب يبقى مع ذلك اسلوبا محليا ومؤقتا . وهو يتغير ، وعليه أن يتغير بصورة اكبر . وهذا ما يدعو للدراسة المقارنة ، ولادخال البدائل التي تقترحها . على أنه اذا كان البديل المقترح تعبيراً أجنبياً بصورة مطلقة ، فلن يكون هناك تواصل بين جيراننا وبيننا . ولن يكون هناك تحليل عام ، ولا مقارنة . ان امكان التحليل المقارن هو الذي يجعلنا قادرين على تمييز الجوانب الاساسية من «الثانوية» والمظاهر الغريبة عما هو انساني بشكل واسع . ان تحليلنا يهدف لفهم ما يشكل جوهر الموضوع على نطاق واسع .

وهكذا فان كلمة « بيئية Ecological » التي استخدمت فيما سبق ، ليست مجرد مرادف لـ « ثقافي Cultural » . وبالرغم من أن العوامل الثقافية كامنة بالفعل في وراثته نظام مدرسي في بلد ما وقبوله وانشائه ، فان التركيز البيئي الحق يتمثل في الانشاء الايجابي لمحيط مرب يؤدي إلى مستقبل خير للفرد ، ومستقبل خير لجماعته . وهو ايجابي ، غير سلبي . هكذا تكون بالفعل كل خبرة تربوية ، ويكون كل عمل تربوي حق . لذلك كان كل من يتعلم أو يعلم بنجاح ، أو يصلح ملمحا تربويا من أي نوع كان ، يساعد ضمنا في بناء نظام تربوي يمكن تسويغه بلغة المستقبل .

مستقبل من ؟ ان أي فرد يهمه الامر تقريبا يرى في مستقبله الخاص ومستقبل بلده منظورا لاتخاذ القرارات . والبلدان ، على كل حال ، تجرب أن تضبط اقتصادياتها وأنظمتها المدرسية في اطار ضيق من التشريع والادارة ، وهي في اوقات الشدة تغلق دفاعاتها الداخلية في وجه الخارجين على قوانينها . ونعني بذلك أنها تتخذ القرارات وتلزم بها مواطنيها ، وبذلك تتدخل ضد أي من الاتجاهات والتوقعات التي يمكن تمييزها من الخارج . وهذا الوضع ينطبق على التربية حين تنطلع إلى الامام ، الا أن الانظمة التربوية ، حتى في تطلعها إلى الامام ، تبقى مشدودة أيضا إلى الماضي ، ضمن تراثياتها المستندة إلى قيمة رأسخة وحساسية سياسية (فالعديد من المدارس أنشئت ضمن هذه الاولوية

أو تلك ، مع العديد من الارتباطات الوثيقة بالاعمال والسلطة ، وهي تضم العديد من المدرسين وموضوعات الدراسة والامتحانات والتمرينات) . وكل محاولة لدفع التربية الى الامام ، في أي مكان ، تمثل تمرينا يتم في نطاق أسلوب البلد الخاص - وهي قضية تسييس وسياسة ، وقضية حجة ومثال سواء بسواء .

ومع ذلك فان الحجة والمثال يؤديان دورهما بصورة متزايدة . فالصدمات الدولية ، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، التي حدثت في السنوات الاخيرة ، اعطت معنى جديدا لممارسة الدراسة المقارنة في التربية بكليتها . فقد اتسع اطار « جوهر الموضوع » اتساعا هائلا . ونحن لا نقارن فحسب ، وإنما نحاول تحليلنا المقارن ، أكثر من أي وقت مضى ، أن يميز ما هو محلي أو عرضي عما هو دائم وعالمي . اننا نعترف جميعا بأننا معنيون بما أسميته في مكان آخر « المحادثة الكبرى » للحضارة . ونحن نحاول أن نميز شكلا تربويا جديدا وعلاقات تناسب الاسلوب التربوي الثالث ، وان تطور هذا الشكل وتلك العلاقات من أجل « مجتمع التواصل » الذي تتحرك نخومه المجهولة الى الامام بصورة مستمرة ، بل ومتسارعة دوما .

دروس من الدنمارك :

ما الذي تعلمناه ، باختصار ، من الدنمارك - اضافة لما يمكن أن نكون قد تعلمناه من الدنمارك ؟ لقد تعلمنا ، أولا ، أن نرى المشكلات التربوية ضمن سياقها المكاني والثقافي والزمني - وضمن « ازمات اتخاذ القرارات » ، بصورة ظاهراتية ، كما يراها الناس الذين يترتب عليهم الاختيار . ونحن ، ضمن هذا المحيط ، نشاطر الدنماركيين اهتمامهم بالفروق الفردية والاجتماعية والمحلية ، تلك الفروق التي يودون علاجها ، ونلاحظ مشغلا من أكثر المشاغل اقدياما ، لا من حيث الوسائل المتخذة محليا فحسب ، بل من حيث الاستجابة التجريبية لمثال الآخرين أيضا .

ونحن نرى ، ثانيا ، كيف يتقدم منبت العادات والقرارات كله ببطء الى الامام ، خلال الحقبة الاخيرة من القرن العشرين ، نحو احاطة اوسع بالتجسّدات الدولية لكل موضوع . (فكلنا شريك في هذا النوع من التحرك الاستكشافي ، وكلنا مبتدئ فيه) ، ويتمثل جزء من تمريننا هذا في ملاحظة الكيفية التي يحاول بها الدنماركيون ان يعيدوا توزيع مواردهم ومهاراتهم الحالية — عن طريق دمج المنظورين القومي والدولي .

ونحن نعترف ، ثالثا ، بصعوبة التحول من الاتجاه العملي المفرق في المحلية والقومية ، الى افق من التخطيط الطويل الامد . بالرغم من اننا نلاحظ ، بعين الرضا ، ظهور مكونة قوية من التغذية الراجعة والتكاملية الدولية — تختلف اختلافا كبيرا عن التنبؤات الوضعية التي اعتمدت في بداية الستينيات ، وفي ذلك تشجيع كبير للدراسات المقارنة .

وبالإضافة لاي تحد دولي من حيث التفاصيل يمكن ان تكشف عنه اهتماماتنا الخاصة ، هناك أخيرا ، مسائل هامة في العلاقة التربوية بالمعنى المحدد للكلمة . وهي تتضمن :

- العلاقات التربوية بين المشاريع المركزية والمحلية والاهلية ؛
- العلاقات بين البيت والمدرسة والحياة العملية ؛
- تقديمات « المرتبة الثانية » وفرص تغيير الاتجاه ؛
- التقليد الراسخ بتوفير وقت للتفكير خلال انقطاع ما عن العمل « أو المدرسة » ؛
- التركيز الساحق على التنوع في اطار الوحدة .



الفصل السادس

فرنسا

منارة العقل الأول

فرنسا الحسنة ! نحصل عليها هناك ، فبعض البلدان أراض ، وبعضها أمم ، أما فرنسا فهي إنسانة جميلة ، وأنثى غير مستقرة وأحيانا عاصفة ، ومع ذلك فهي في جوهرها مخصصة لطبعمها ، بجميع أمزجته . ويعبر أحد الأمثال الفرنسية عن ذلك اصدق تعبير حين يقول : « كلما تغيرنا بدرجة أكبر ، بقينا كما نحن بدرجة أكبر » .

ذلك التناقض الفرنسي النموذجي جدير بالذكر ، ولاسيما فيما يخص التربية . فعلى مدى يقارب قرنا ونصف القرن من التطور بعد ١٨٠٨ ، استمرت الخطوط الصلبة للنظام النابوليوني ، في وجه موجات عديدة من التقلبات السياسية والمطامح التربوية ، دون ظهور تغيرات أساسية تقريبا . لقد قامت خلال الستينيات والسبعينيات تجديدات عديدة بحثا عن مستقبل تقني يتسم بقوة عظيمة ، جعلت الامر يبدو وكأن « مفهوم النظام التربوي الثابت المستقر في فرنسا قد ولى الى غير رجعة » ، إلا أن ذلك قد يكون صحيحا فيما يخص البنى ، ولكنه لا يبدو دائما كذلك من حيث تأثيره في الروح أو المقاصد التي تجعل التربية الفرنسية فرنسية الى هذا الحد .

السياق الموروث - وقوته التربوية :

ان الفرنسيين من كل الاحزاب يرون في ارضهم حبيهم ، ووحيتهم ، وفراحتهم . وهم منقسمون بصورة اكثر جذرية من معظم الامم الاخرى في السياسة والدين والعواطف ، الا انهم مخلصون متعصبون لفرنسا احلامهم . كما انهم يرصون صفوفهم امام الاجانب ، وتبقى خلافاتهم كلها تقريبا فيما بينهم . ومن الغريب حقا ، ان التناقضات الفرنسية كلها فرنسية حقا : جوهرها وتعبيرها . ومن الصعب ان نجد بلدا آخر تنطبع فيه الخصائص القومية بهذه القوة في سلوك المواطنين . تلك هي الحال منذ قرون طويلة . وجوهر فرنسا اليوم ، يظهره التاريخ بصورة متميزة ، وهو يتطور عبر الالفين الماضيين من السنين او ما يزيد عليهما ، بالرغم من كل التغيرات العاصفة التي حدثت . وما هو اشد غرابة ، ان هذا التطور قد انتج لا فرنسا الحديثة فحسب ، بل اعطى العالم الحر ثروة من المثل الموحية .

صحيح ان الناس في بريطانيا وبعض البلدان الاخرى قد وضعوا حولا عملية للمشكلات المحلية ، وان ممارساتهم ومؤسساتهم كانت احيانا نموذجا فلذا للعالم كله . الا اننا حصلنا على الاعلانات الكبرى لحقوق الانسان من فرنسا ، في اكثر اشكالها عالمية وجذرية . ان مجتمعنا الحر وتنويرنا يستقيان وحيتهما من « المبادئ العالمية » المسكرة الى حد بعيد ، والتي قطرها الفلاسفة الفرنسيون ورفاقهم الدوليون من العالم المعاصر ، ومن العالم القديم في اثينا وروما . وربما كانت الولايات المتحدة مدينة لفرنسا باحلامها الواقعية الديمقراطية اكثر من اي دولة اخرى . فالاعلان الامريكي للاستقلال ، ولائحة الحقوق ، يرددان العبارات نفسها التي قالها الفلاسفة (غير مكتفين بالافكار) . وصحيح ايضا ان اعلان الثورة الفرنسية لحقوق الانسان يدين بالكثير للدور الذي اداه بنيامين فرنكلين Benjamin Franklin وتوماس بين Thomas Paine ، الا ان تلك المبادئ مثل : القانون الطبيعي ، والحقوق الطبيعية ، والحقائق البديهية صيغت بشكلها الثوري على يد المنظرين

السياسيين الفرنسيين . فقد كانت « الحرية والمساواة والاخوة » نفي
بوق تردد في أرجاء العالم خلال قرنين ، وقد ارتفع صوته اول ما ارتفع
من فرنسا .

ما السبب اذن في ان منجزات بريطانيا وأمريكا في مجالات الديمقراطية
والتصنيع والمعرفة تختلف الآن الى هذا الحد عما هي عليه في فرنسا ؟
ان فرنسا تقع على بعد اقل من ثلاثين ميلا عن انكلترا ، كما ان عاصمتي
البلدين تبعد احدهما عن الاخرى اقل من ساعة بالطائرة . ومع ذلك
فالاساليب اليومية في البلدين لا يمكن ان تكون اكثر اختلافا . وربما لم
يكن هناك من يفوق بريطانيا في اختلافها عن فرنسا ، الا الولايات
المتحدة . ولو كنا غير مدربين على ملاحظة الاثر القوي للمؤسسات
والخلفية الاجتماعية في برنامجنا التربوي والسياسي لتوقعنا تشابها
كبيرا بين البلدان الثلاثة . فقد كان جفرسون Jefferson ، على سبيل
المثال معجبا اشد الإعجاب ببعض الافكار الفرنسية حول التربية ،
وبخاصة ما يتصل برعاية التفوق . ولكن كلا من المملكة المتحدة
والولايات المتحدة جربت الاثارة التي أحدثتها الافكار الفرنسية المتطرفة
دون ان تصبح فرنسية . لماذا ؟ لان المؤسسات والممارسات المألوفة في
كلا البلدين الانكلو - سكسونيين مختلفة بصورة اساسية . وهذه
المؤسسات والممارسات ، لا الافكار العقلانية ، هي التي شكلت بعمق
طابعهما القومي ومطامحهما .

لذلك كان في غاية الاهمية ، في كل دراسة تربوية ، ان يجري تقدير
قوة المؤسسات كما تقدر قوة المعلمين ومكوني العادات . فالتناس يذهبون
الى الكنيسة ، ويشكلون هيئات المحلفين ، او يعتقلون بواسطة الشرطة .
وكل من هذه الخبرات تعبر مباشرة عن بعض مبادئ السلوك الاجتماعي
وتزكيها على انها « سوية » وتقرر ممارسات او ملامح خاصة تبعا لنظام
ما . وعندما نتحدث عن المؤسسات ، يجب الا نفكر دائما ايضا في اشياء
شديدة الضخامة . فقد يكفي منبه وتوقيت يومي للتمييز بين الريف
والمدينة ، وبين الشرق والغرب . وقد لا تبدو المؤسسات قوية ، حين

نتناولها منعزلة ، واحدة واحدة ، ولكنها حين تؤخذ في مجموعها ، ويضم بعضها الى بعض في نوع من الاقناع الثقلي ، تشبه عندئذ عبارات اللغة ، او ايقاعات التبادل الاجتماعي المستمر ، التي نستبطنها آليا - على هيئة قيم - خلال ادراكاتنا كلها .

ان « طريقة الحياة الامريكية » و « الثقافة الفرنسية » (وكمية كبيرة من الاعمال التي تبدو طبيعية) نتعلمها على هذا النحو بقوة العادة . ولكننا نتعلمها ايضا - من طريق الاقتداء باقرائنا ورغبتنا في التفاهم معهم ، وعن طريق الاعمال التي نرغب في الحصول عليها والمؤهلات التي يترتب علينا اكتسابها من أجل ذلك . كما اننا نتعلمها بدرجة اكبر عن طريق بنى المدارس والمساقات الدراسية التي يجب ان نجتازها لنكتسب مؤهلات او امترافا آخر بكفاءتنا . وفي العديد من البلدان توجد مناهج موضوعة سلفا ، او صيغ أخرى ، وترابيت يحددها القاتون للمعلمين والمؤسسات تناسب معها . وحيث لا يوجد ذلك ، فالطريقة التي يستخدم بها الناس جهاز التربية الشكلي لمصلحتهم الخاصة تعني « اعادة انتاج » النظام التربوي الذي يناسب مكناتهم في السلطة على النحو الافضل . (هذا ما يقوله بيير بورديو Pierre Bourdieu وجان - كلود ياسرون Jean Claude Passeron في كتابهما « اعادة الانتاج - في التربية والمجتمع والثقافة » ، عام ١٩٧٧ ، مع الاشارة الى فرنسا بشكل خاص) . على ان جميع الانظمة المدرسية يمكن ان يقال عنها انها تمتلك « منهاجا خفيا » يعكس روح المنافسة غير المعلنة في النظام المدرسي نفسه ، وقيم العالم الخارجي او مطلقه التي تعطي هذا النظام معناه ، في الوقت ذاته . وهذا التفاعل واضح جدا في فرنسا .

وهكذا فان الدراسة المقارنة للتربية لا تستطيع ان تنضو عن نفسها اطلاقا دراسة المؤسسات - نعني المؤسسات الاجتماعية - قبل ان تنضو عنها فحص اي بناء مدرسي ، او نمط ، او تصريح . فكل فرد جزء من عدد لا يحصى من الجماعات : انه جزء من أسرته وبيته ، ومن رفاق اللعب وزملاء العمل ، ومن جيرانه ، ومشغل المهنة الروتينية ، ويمكن

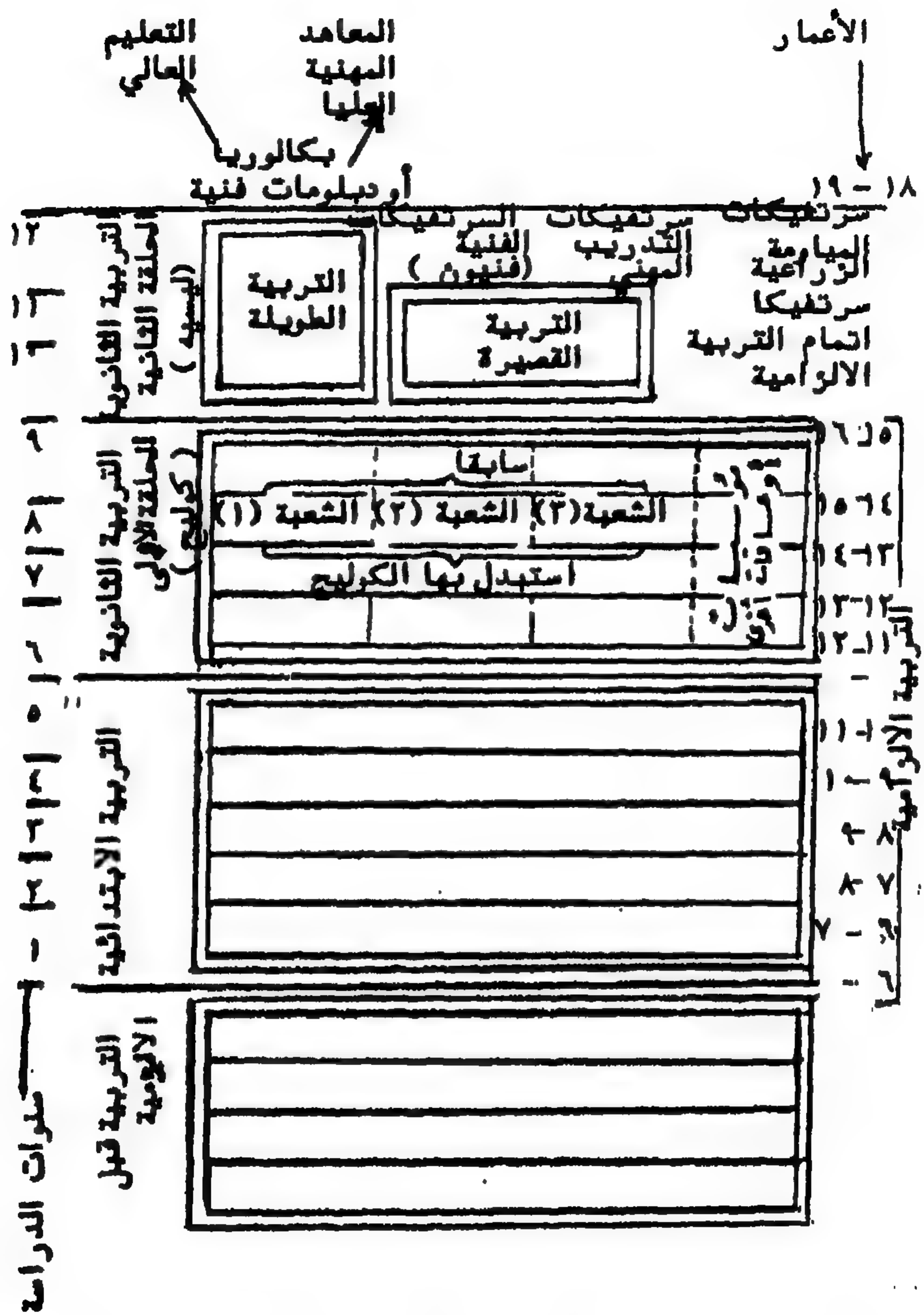
ان نعدد هكذا الى مالا نهاية . لذلك كان تحديدنا لذاتنا ، في معظم الاحيان ، نتيجة لخبرتنا « بالآخرين » في ظروف تظهرهم مختلفين أو متكاملين ؛ وكنت المؤسسة التي تحيط بنا طوال الوقت ، بالتالي ، وما تزال ، منبتا لشخصيتنا . والمؤسسات التي تأتي فيما بعد (كالكنيسة والمدرسة) تتابع مطابقتنا مع الجماعات .

والجماعات نفسها تألف في انماط . وهذه تندرج في ثقافات ، تدعم وترسخ من طريق الادوار بصورة اكبر مما يتم عن طريق أي من التصريحات الشكلية ، لانه ما من شيء واضح يناقضها .

سياق فرنسا الخاص :

قد تبدو هذه العموميات واضحة ، وربما لم نكن لنشدد عليها هنا لولا ان فرنسا تقدم درسا معبرا اشد التعبير عن التطابق الظاهري مع انجلترا والولايات المتحدة من حيث المبادئ العقلانية العالية – والتناقض معهما باسلوب شديد التميز من حيث التطبيقات والمؤسسات القائمة . وما هو اهم من ذلك ، ان الصفة البشرية لا تنتقص من فرنسا على نحو ما ، بل تغنيها وتجعلها اكثر تفردا . واذا اردنا – في هذا الفصل – ان نصف التقلبات الكبيرة في الاهداف والتحصيل ، قلنا ان سمتها البشرية صنو للغة الفرنسية في احتوائها المنطق واللامنطق ، والعقل والاهواء في الوقت ذاته . الا اننا نواجه في اساليبنا ايضا مازقا مماثلا . فهذا الانشغال كله (بامور التربية) يجعلنا ندخل المدرسة قبل ان نشاهد أي مدرسة ، ونقيم جدالا مع المدرسة في اثناء دوامنا فيها ، ثم نرسم حدودا لـ «معنى» المدرسة بعد ذلك . وفي فرنسا ، البلد الذي يحتل المرتبة الاولى في نلر نفسه للعقل ، نحتاج اكثر من مرة الى ان نذكر ذلك .

وماذا عن فرنسا نفسها ؟ ان فرنسا بلد للافكار التي يصطرع الناس من اجلها كما يتنافسون في امكنة اخرى على المال . وهذا يصدق بخاصة على نظامها التربوي ، الا انه يصدق ايضا على بنيتها السياسي وحياتها



الشكل ٥ - النظام المدرسي في فرنسا . إنشاء تغيره بعد ١٩٧٢ و ١٩٧٧ . ويشار الى التغيرات التي تمت بعد ١٩٧٧ بين معقوفتين .

العلامة . ان ما يقسم فرنسا ليس فروق العرق او المناخ ، ولا فروق المهنة والطبقة (بالرغم من ان هذه الفروق كبيرة جدا) ، ذلك ان كل مصادر الشقاق تقريبا ترجع الى منشأ فكري . اما فيما يخص الجوانب الاخرى ، ففرنسا موحدة الى حد يلفت النظر - من كروم العنب فوق « الرون » حتى مصائد الاسماك الصخرية في « بريتانيا » ، ومن مصانع الالبان في « النورماندي » حتى ساحل البحر الابيض المتوسط اللاهب . والفرنسي واسرته يستمتعون على طريقتهم المتميزة ، بحياتهم النشطة باقتصاد وكدح ، محافظين على جوهرهم « الغالي Gallic » ، دونما اكتراث بالمكان الذي يعيشون فيه ، وبما يعيشون منه . والحياة الفرنسية موضوع غني وعام ، يتابعه الفرنسيون بفردية متحمسة . والدور الذي تؤديه المدارس نفسها في فرنسا في الثرة الوحيدة والانفصال معا اكبر مما تؤديه المدارس في اي بلد آخر . وهذا غريب حقا نظرا لان المدارس الفرنسية تنذر نفسها للعقل اكثر من اي شيء آخر . ويبدو ان هذا التناقض حصيلة مباشرة للدين الفرنسي ، والسياسة الفرنسية ، والاسهامات الفلسفية الفرنسية على الصعيد العالمي . ولتر كيف يحدث ذلك .

ان النظام المدرسي العام يشكل جزءا - مجرد جزء - من الجهاز الرسمي للدولة ، كما هي الحال في جميع البلدان الاخرى . ويقصد من هذا الجهاز تشكيل اكثر الفعاليات مركزية في المجتمع بصورة عامة ، وحمايتها ، وضبطها ، ويحافظ النظام المدرسي الفرنسي ، بشكل خاص ، على ما اعتقد المجتمع عامة انه « الامور الاساسية بدرجة اكبر » ، تاركا الكثير من الامور الثانوية للمشرع الفردية واللايقين ، وللتنوع والمتعة ، وللثقافة والقيم . كان تشديد المدرسة مقصورا في الماضي على العقلانية ، وعلى شيء من المعرفة المضبوطة (بحسب موقع الفرد) ، وعلى الاعداد من اجل المسابقات التي تتطلبها الحياة العامة . وكان النظام المدرسي الفرنسي ، لاسباب متنوعة ، نموذجا لانظمة التعليم في القارة الاوربية بصورة عامة ، كما انه ساعد على تكوين العديد منها بصورة مباشرة او

غير مباشرة . وهكذا فإن العديد من الاوصاف والتفسيرات الاساسية الخاصة بفرنسا تنطبق الى حد كبير على الآخرين .

وسنرى ، في الصفحات التالية ، أنه كانت هناك صدمات عميقة للنظام الفرنسي منذ « أحداث مايو / أيار ١٩٦٨ » - لا للنظام المدرسي فحسب ، بل للعديد من الافتراضات التي لا يمكن تجنبها ظاهريا في طريقة الحياة الفرنسية . ان النظام برمته ، من حيث الحكم ، والتحاق الافراد بمجالات العمل ، والاولويات في حقول عدة « للتفوق » ، واجه في الحقيقة تحديا قويا ، بل ان هذا التحدي كامن دائما في الاعماق حتى في الامكنة التي لم يعبر عنه فيها بصراحة .

وحين نعود اليوم الى الوراثة نرى ان ما يسميه الفرنسيون « أحداث مايو / أيار ١٩٦٨ » في بلدهم ، كان علامة على وجود استياءات اوسع وأعمق في كل مكان . وقد جرى التعبير عن هذه الاستياءات بالفعل في الولايات المتحدة وباكستان والمانيا الاتحادية واليابان . واستمرت أصدائها في الانتشار عبر العالم ، بحيث أن التربية قد لا تعود مطلقا الى ما كانت عليه مرة أخرى . وسننظر في بعض مقتضياتها على المدى البعيد في الفصل الختامي من الكتاب ، الا ان الصدمة كانت في فرنسا عام ١٩٦٨ مباشرة ، ومحلية ، وقد هددت بعمق أركان الحكم والتربية كلها في هذا البلد . وبما ان المعايير التربوية الفرنسية كان لها تأثير في بقاع العالم كلها ، فاننا سنصادف مرارا الامواج البعيدة لتلك العاصفة التي لم تخمد بعد كليا .

وفي سبيل تقدير ما كان يصدم في هذه المواجهة المفاجئة ، من الافضل لنا - على ما يبدو - أن نستمر في التحليل الوصفي للنظام التربوي الموروث ولاساليبه الخاصة في فرنسا - تلك الاساليب التي كانت بكامل قوتها حتى عام ١٩٥٩ ، والتي كانت ما تزال تجمع شتات قوتها الاصلاحية أيام « أحداث مايو / أيار » ، ولكنها دخلت منذ ذلك الوقت في نضال عنيف من اجل اعادة تلائمها . وعن طريق معاناة التحدي الداخلي الذي واجهته فرنسا ، سنقدر بصورة افضل بعض التحديات العالية للتقاليد التربوية ،

ونكون أكثر قدرة على تحليل مشكلاتنا الخاصة أيضا . لذلك سنعود الى فرنسا التقليدية التي ماتزال روحها تهيم على النظام المدرسي الذي يتكون بصورة سريعة .

ان فرنسا اكبر بلد في أوروبا بعد روسيا . فمساحتها تزيد على ٥٥١ ألف كم^٢ (أي ٢١٠٠ ألف من الاميال المربعة) . ويزيد عدد سكانها على ٥٣ مليونا ، ومن ضمن هؤلاء ثلاثة ملايين من الاجانب او المهاجرين الجدد . وذلك ما يجعل مساحة فرنسا تبلغ ضعفي مساحة المملكة المتحدة ونصف الضعف ، او أربعة أخماس مساحة التكتساس . ويقتن المدن الآن ٧٥٪ من السكان ، الا ان التسارع في توسع المدن والحواضر حديث نسبيا . ولما كان ٣٥٪ من اراضيها صالح للزراعة ، فان « فرنسا الحسنة » في نظر الفرنسي النموذجي ماتزال بلد الجماعات الصغيرة الريفية ومشروعات المدن الصغرى ، دونما اكتراث بالمدى التقني الذي ستكون عليه في غد .

وهناك تنوعات متميزة في مناطقها ، من حيث التضاريس ، والمهن ، واحيانا من حيث المزيج العرقي ، بل ومن حيث اللغة أيضا . وبالرغم من وجود صناعات ثقيلة هامة في المدن والحواضر كثيفة السكان ، وصناعات معدنية غنية أيضا ، فان ١٤٪ من السكان يستخدمون بصورة مباشرة في المزارع الصغيرة المختلطة . وهذه المزارع يتم تعهدها بعناية بالغة (يكاد معها المرء ان يقول بحنان) ، بحيث تستدعي الذاكرة الحية لاي جزء من فرنسا ، حقولا للخضار خالية من الاعشاب الطفيلية ، شائها في ذلك شأن حقول الحبوب الخصبة . ويرتدي انتاج الخمور وزراعة الاشجار المثمرة اهمية بالغة ، وثمة مشاريع واسعة لصيد الاسماك . اما الصناعات الثانوية التي تستند الى الزراعة ، ومهن الخدمات العديدة ، فهي ماتزال تشغل قسما كبيرا من العمال غير الزراعيين في المدن الصغرى والقرى . وهؤلاء الناس يمتلكون بصورة عامة حسا فرديا قويا وتقاليد عميقة الجذور . ويقاس النجاح في المهن الفكرية بمدى القرب من باريس (بالمعنى الحرفي للكلمة) . الا ان العديد من الفرنسيين يحبون باريس بصورة افضل وهم بعيدون عنها . وبالرغم من قوة المركزية ، لافي الامور الحكومية فحسب ،

بل في جميع الصناعات المؤممة وتوابعها ، مثل الخطوط الحديدية والمصارف ، فان فرنسا مكونة في الاساس من صناعات محلية ، وحوانيت صغيرة ، ومشاريع مستقلة أخرى ، والفرنسيون يقولون : « الفرنسي — فرد بحد ذاته » ، وهم يعنون مايقولون .

ونظرا لهذه الظروف ، لئلا نقول شيئا عن السياسة الفرنسية المضطربة ، تعذر على فرنسا توفير التكافؤ في الفرص التربوية . وربما كان ذلك احد الاسباب التي جعلت الثوريين متحمسين للتمسك بالمركزية التقليدية . ولو لم يفعلوا ذلك ، لكتلوا قد اصبحوا متخلفين تربويا ، ولكانت قد تكونت هناك بالتأكيد قلاع محلية للرجعية . لذلك بدا لهم ان من الافضل الالجاح على ان التربية يجب ان تخص الدولة ، وان المعلمين يجب ان يكونوا متحررين من الانشطة المنافية للفرنسة في هيئتها المعاصرة .

هكذا محيت التنوعات في الثقافة واللهجة ، بل وفي اللغة أيضا دونما هوادة (ولا نقول كانت موضع تجاهل) ، من خلال الجهود التي بذلتها المدارس لتحقيق الهدف المتمثل في جعل فرنسا فرنسية وحسب . الا انه في السنوات الاخيرة حصلت اللغات والثقافات المحلية في فرنسا على اعتراف هامشي بجعلها عناصر اضافية في المنهاج ، كما لو كانت تقاليد شعبية اختيارية . ولكنها لا تحتل اي مكانة في الحياة العامة الرسمية .

لقد نادى الجمهوريون دائما بالتوسع التربوي ، كما قال أحد شيوخ المعارضة عام ١٨٨٠ : « ان المطالبة بالتعليم الالزامي يجب ان يتوقعها المرء من علماني ، كما يتوقع الطغيان من مغتصب غاشم » . ووجهة النظر هذه تمثل مرآة المعارضة . وقد شق انصار التربية طريقهم ، الا ان جول فيري Jules Ferry قدر عام ١٨٨١ ان سدس الدخل الكلي للدولة يجب ان يخصص للتعليم العام للاولاد . ويتوقع من الموارد المحلية في المدن والحواضر ان توفر ثمن المبتلي ، ولكن هذه أيضا تحصل على مساعدات من الاموال المركزية . والواقع انه ما من قطر صناعي يصرف اليوم مايقارب

سدس دخله القومي على التربية ، وانما كان ذلك اجراء املته حماسة
الفرنسيين . واليوم ، تمتلك كل قرية مدرستها الخاصة ، او سيارة
كبيرة لنقل التلاميذ الى قرية مجاورة . كما تم تنميط التعليم المفروض
على جميع الطلاب لصالح تكافؤ الفرص في جميع أرجاء البلد .

التقليد الفكري :

ثمة عوائق واضحة لا يمكن نكرانها . فالنظام الفرنسي ، اذا ما حكمنا
عليه بالمعايير الحديثة المطروحة في البلدان الاكثر تجريبا مثل الولايات
المتحدة وبريطانيا ، ما يزال صوريا كتليا الى حد الافراط . وهو ، بالشكل
المطبق حاليا في المدرسة العادية ، ما يزال ضعيف الارتباط بالحياة اليومية
للبيئة المحلية . كما انه لا يقدر حاجة فرنسا للتصنيع العالي والمهارات
الملائمة الحديثة حق قدرها ، بالرغم من قيام اصلاح جوهري فيه .

هذا ما يصح بالنسبة لمعظم السكان ، على الاقل . ذلك ان الاساس
الفكري والعلمي النظري للعديد من المشاريع الحديثة يتوافر بصورة
متزايدة - ويلقى تقديرا - في المناهج المدرسية ، ولا سيما في المستويات
ما بعد الالزامية . ويوجد ، بالفعل ، تدريب شامل للعديد من الشبان
الذين تجاوزوا ال ١٦ من العمر ، على مستويات تحصيلية اقل مرتبة .
الا ان اندماج المجريين - الفكري والعلمي - واكثر منه ، اندماج فئتي
السكان ، او الثقافتين المرتبطتين بهما ، ما يزال يمثل مشكلة حادة في
فرنسا ، بالرغم من تتابع الاصلاحات التي اجريت بغرض التركيز على
المظهر « التقني » لكل الدراسات ، او على التكامل بين جميع المهن - على
الاقل .

ان ملامه آلان بيريفيت Alain Peyrefitte بالمرض الفرنسي في
كتابه : (Le Mal Français ، عام ١٩٧٦) يتمثل في الاعتماد المفرط
على البيروقراطية الموسومة بالوثوقية dogmatic والمتمركزة في باريس
وفي عدد قليل من المراكز الفكرية الحساسة الاخرى . فدمج الحديوس

الخبرية الواردة من مجتمع عامل أكثر اتساعا ، والاهتمامات الصادرة عن مدى أكثر حساسية يتم بصورة ضئيلة . والتعارض الحاد بين المدرسة والحياة يتمثل في العبارة الفرنسية « الحياة النشطة » للدلالة على « الحياة العملية » - كما لو كانت المدارس غير نشطة أو غير عملية على الإطلاق . لقد سعت الإصلاحات التي استمرت على مدى عقد من الزمن والتي بلغت ذروتها عام ١٩٧٧ ، لتغيير هذا التركيز جذريا ، ولكن التقليد الفكري صعب الزوال لأن رجال الفكر يشغلون الأعمال الرئيسة والمراكز القيادية . وقد وصلوا إليها عن طريق الأداء اللامع في المباريات الأكاديمية (التي يعتمدون عليها كثيرا) ، وذلك هو التقليد الفكري الذي يحافظون على بقائه أو يعيدون إنتاجه .

وهذا الأمر يستطيع الملاحظ الخارجي أن يراه . أما الفلاح الفرنسي الذي ما زال يرتدي غالبا الزي الأزرق التقليدي لمهنته ، فهو يرى عددا أكبر من الأمور التي تستحق الشكوى . فهو في بيته ، قد يتكلم لهجة محلية ، ويفني أغاني محلية ، ويرقص فرقصات تقليدية ، وحياته يرمتها تدور حول المزرعة والمخزن والمقهى . وكل ما تعنيه المدرسة بالنسبة له ، من حيث لغتها الفرنسية السليمة ، وتقديراتها المنمطة ، قد يكون بعيدا جدا في باريس . وهذا بعيد أيضا عن اهتمامات الشباب ، إلا أن المدرسة المحلية تبقى مع ذلك ، طريق كل ولد لتحقيق النجاح المهني ، ومن خلالها تأتي الفرص ببطء شديد في كل قرية . ذلك أن المعلم في مدرسة القرية أو المدينة الصغيرة نادرا ما يكون على القدر نفسه من الجودة والخبرة اللذين يتمتع بهما المعلم الذي ارتقى إلى العمل في مدينة أكبر ، كما أنه لا ينتظر من كل الآباء أن يرغبوا في تزويد أبنائهم بتربية لا صلة لها بالحياة . وهكذا تبرز مشكلة « الغياب » عن المدرسة . تلك المشكلة التي توجد طريقة واحدة لمكافحتها ، وهي قطع المساعدات التي تقدمها الدولة للأسرة عندما يتكرر غياب أبنائها بدرجة كبيرة .

وليس من المستغرب بعد ذلك أن تكون نسبة الناجحين من أبناء الريف في المسابقات أدنى من نسبة الناجحين من أبناء المدن . كما أن

أبناء الطبقة العاملة في الحواضر ، وسكان المدن الصفري يعانون من الحظ العاثر أيضا . وقد لا يفكر الآباء ذوو الدخل المتواضع ، ولا سيما أولئك الذين يعيشون على مسافة بعيدة من الحواضر ، بل إرسال أبنائهم إلى الليسيه Lycée ، بصورة جادة . لأن الغلام الذي يقبل في الليسيه في سن الـ ١٥ أو ١٦ ، قد يضطر إلى العيش بعيدا عن أسرته . على أن أجور المؤسسات الداخلية منخفضة ، والمساعدة المالية من الأموال العامة متوافرة حين تمس الضرورة إليها ، ولكن الآباء الريفيين أو العديد منهم لا يريدون ابتعاد أولادهم عن البيت ، ولا سيما البنات .

ولا بد أن يكون القارئ قد تنبه إلى أن الفرنسيين يتوزعون على أرضهم بكثافة ضعيفة جدا . أضف إلى ذلك أن المواصلات محدودة بدوابة أكبر مما هي في بريطانيا ، لئلا نذكر شيئا عما هي عليه في أمريكا . إلا أن الموارد المدرسية توزع توزيعا عادلا على الأرياف ، من جهة أخرى ، والتباين المحلي في الفرص ، بالمقياس الأمريكي ، غير مقبول إطلاقا في فرنسا . وأنه لما ساعد بالتأكيد في تحسين التعليم في الأرياف أن جميع المعلمين يحصلون على أجور متساوية بحسب مؤهلاتهم وخبرتهم ، وأن معلمي المدارس الابتدائية القديرين المتخرجين حديثا في المعاهد أو الجامعات يوجهون للامكنة التي تمس الحاجة فيها إلى خدماتهم بصورة أكبر . إلا أنه ما من أحد يستطيع الادعاء بأن إخضاع الجميع للمسابقات نفسها يحقق العدل تماما لإبناء الريف .

وثمة انتقاد أشد للنظام ، بالنسبة للذين نشأوا بحسب الطرائق الأنكلو سكسونية ، وهو يتمثل في أن غالبية الأولاد الفرنسيين ، الذين يتلقون « تربية عامة » من النوع النمط ، يصادفون اهتماما محليا ضعيفا جدا بربط تعليمهم بالحياة . كما أن الحركات الإصلاحية لم تمس النظام بصورة بلرزة في الأماكن النائية . وهذا الانتقاد لا يثير القلق لدى الأب أو المعلم الفرنسي بالقدر الذي قد نتوقعه . فالبلد العقلانية قوية في صفوف الكاثوليكين المؤمنين ، كما هي في صفوف

خصومهم ، سواء بسواء . وهناك اعتقاد راسخ بان التربية العامة (Education générale) تنتج عن التمرينات الفكرية الصورية ، وعن تعرف الافكار الكبرى ، والكتب العظيمة ، والوقائع المؤيدة لها .

اما التوجيه المهني ، او ما قبل المهني ، فقد كان يتم تقليديا بعد الحياة المدرسية ، وهو ما يزال كذلك الى حد كبير بالرغم من كل المقترحات والاصلاحات التي ظهرت بعد الحرب . بل ان حس التدريب العقلي ما يزال غالبا على التدريبات الاكثر تقنية او مهنية ، بالرغم من انها قد تكون عملية كليا . ذلك ان العقل يستخدم على انه أداة لاقضاء الضوء على الحياة ، او ما يقع تحت بؤرته . اما الشعور البريطاني او الامريكي الذي يتمثل في انه عن طريق معالجة المشكلات العملية ، وتنظيم الخبرات ، يستطيع الولد ان يبني نمطا للفهم ، لا ينتقص منه انه نتج عن طريق المحاولة او تم بصورة جزئية ، هذا الشعور لا توجد له الا آثار ضعيفة . فالفرنسي يريد الوصول الى « المبادئ » يا قصر الطرق ، او الوصول على الاقل الى الجزء النظري من المنهاج الذي يمكن السيطرة عليه فكريا وتخزينه في الفكر لاجتياز المسابقات التي تؤدي الى المهن الجيدة . اما مقاربة التعلم بطريق التجربة والخبرة فهي لا تجذب المربين الفرنسيين كثيرا .

هناك عامل آخر يؤيد هذا التفسير ، وهو ان الكتلة حافظت دائما على الشعور « بالخطيئة الاولى » . وما يقال عن الفضول الطبيعي والميول الطبيعية هو انها نزاعة الى الشر ، وانها « تحتاج الى التصحيح عن طريق الانضباط وانكار الذات » . وهكذا فانه لا يفترض في طرائق اللعب والمقاربة التجريبية ، ان يكون لها بالتالي القدرة السحرية التي يعزوها اليها العديد من مواطنينا . صحيح انه يعرف عن هذه الانشطة انها سلسة ، ولكنه لا ينظر اليها على انها تغير الامور بصورة آلية . ان « العالم » و « الجسد » يفهمان بصورة جيدة في فرنسا ، الا انهما يميزان هناك في معظم الاحيان عن العقل والروح (اللذين يفترض فيهما ان ينتصرا ، بحيث ان اقل بادرة لضعف الثقة فيهما (أو نفاذ الصبر ازاءهما على الاقل) تنتقل الى المواقف التربوية . وكلمة *Esprit* الفرنسية ، تعني الفكر والروح في آن معا .

وليس ذلك كل شيء . فالعديد من المخاوف التي ذكرت آنفا ، لا تقتصر على الكتلثة ، بل يشترك فيها حتى الفئة المناوئة لها ، وهذه الفئة الأخيرة مسوغاتها الخاصة للنظم الفكر المتميز عن الانخراط الجسدي للمرء في سياق اليومى الخاص . ان افلاطون وديكارت يملسان تأثيرا قويا هناك . وفي الحقيقة ، يعتز الفرنسيون ايما اعتزاز بأن نظامهم التربوي « ديكارتي » . فقد شدد ديكارت على أن الفكر هو المبدأ الاسمى ، ورأى أن عمليات العقل هي التي تعطي الانسان جوهره ، لا النزعات الجسدية القريبة من الحيوانية . وبدلا من تشجيع الربين على التفكير في الشخصية على انها اتساق الفعاليات المتكاملة ، فان وجهة النظر الفرنسية تركز على تنمية الفكر بصورة متقشفة . « والمعلمون الفرنسيون رهبان للفكر » ، كما يقول المعلم النموذجي هناك .

كانت معظم النظم المدرسية ، قبل الحرب العالمية الثانية ، تتميز بانها توفر 'فرصا حقيقية لفئة قليلة لحسب ، وهذه الفرص تقع بصورة رئيسة ضمن « المدرسة الثانوية » الاكاديمية ، اما الكثرة الباقية فكان عليها الاكتفاء بالمدرسة الابتدائية . ولم تكن المدرسة الابتدائية تعني تلك التي تسبق المدرسة الثانوية ، وتوصل اليها في نهايتها ، بل كانت تعني تعليما موازيا على مستوى أدنى . واولئك الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية كانوا يبقون - على الأرجح - فيها حتى نهاية تعليمهم ، على مستوى أدنى من طلاب المدرسة الثانوية الذين يعلنون مرأبة . وكانوا اكثر بكورا على الأرجح ، في ترك المدرسة ، حتى ان البعض كان يتركها قبل سن الـ ١٤ ، وهي الحد الأدنى المقرر لمغادرة المدرسة قبل ١٩٧٢ . وإذا كان ثمة جسر للانتقال من التربية الابتدائية الى التربية الثانوية ، فهو طريق المسابقات التي تتخذ أحيانا شكلا قاسيا . وقد يبدأ التلاميذ من أبناء الطبقات العليا ، حياتهم المدرسية (كما هي الحال حتى الان في العديد من البلدان) في قسم أهلي 'مأجور' ، يخدم المدرسة الثانوية ، وضمن الدخول اليها تقريبا . بل ان في بعض البلدان (ومن ضمنها فرنسا) مدارس ثانوية عامة تنشئ ملحقات لها ، وتقبل طلابا لقاء أجور . إلا ان هذا النظام الذي عام ١٩٣٧ في فرنسا .

ان النظام المدرسي النموذجي الذي استمر في فرنسا خلال المرحلة الانتقالية من ١٩٤٧ حتى ١٩٥٩ ، وحتى فترة اقرب في عدة بلدان اخرى يمكن ان يمثل عادة بعمودين مستقيمين (والعمود الذي يدل على التعليم الابتدائي العالي ، اقصر من العمود الذي يدل على التعليم الثانوي الحقيقي) . وقد كان هذان العمودان ، في فرنسا كما في الامكنة الاخرى يتصلان بجسر عرضي لا يستطيع اجتيازه الا الاولاد الطامحون عن طريق امتحانات يتقدمون اليها حوالي سن ال ١١ . ولإعطاء صورة أدق عن ذلك الوضع ، يجب ان نتخيل عمود التعليم الابتدائي العالي أكثر غلظة من عمود التعليم الثانوي لان الاول كان يحتوي الاغلبية العظمى من الاولاد .

والواقع ان الاجراءات المتخذة لتحقيق « ديموقراطية التعليم » و« تكافؤ الفرص التعليمية » على أساس تنافسي ، لم تحدث تغيرا كبيرا في هذه الصورة نظرا لان نسبة ضئيلة فقط كانت تصطفى « للتربية الثانوية » من النوع الاكاديمي . لقد كانت تلك النسبة حوالي ١٤ ٪ في فرنسا خلال السنوات الاولى التي تلت ١٩٤٧ ، اما في انكلترا فقد قاربت النسبة الموازية ٢٥ ٪ حتى انها بعد اصلاح ١٩٤٤ ، بالرغم من ان تربية جميع الاولاد بعد سن ال ١١ ، اعيد تشكيلها في ذلك البلد من اجل ادخال مفهوم جديد لـ « التربية الثانوية » . على اننا سنفهم التقليد والتغير في فرنسا والبلدان الاخرى بصورة افضل ، اذا ابقينا في اذهاننا صورة ذينك العمودين المنفصلين (او المتصلين بخيوط رفيعة) للتربية : الابتدائي - الابتدائي (الأدنى) لمعظم الناس ، والثانوي (الأعلى) لقلّة مختارة .

وقد يبدو من غير المعقول ان نرجع الان الى المكانة الاجتماعية والروح الكائنة وراء أنماط المدارس المتميزة منذ جيل مضى ، او قبل ذلك . الا انه من الهام جدا ان نقوم بذلك لأسباب ثلاثة على الاقل :

٢ - ان هذا التعليم هو النمط الذي عرفه العديد من آباء اليوم

وأجداده ، والذين تؤثر ذكرياتهم بعمق في المواقف العامة أزاء التربية حتى الآن .

ب - ان مهنة التعليم في فرنسا والعديد من البلدان الاوربية الاخرى يسيطر عليها ، عديدًا وسياسيًا أحيانًا ، معلمو المدارس الابتدائية السابقة والذين استند تدريبهم وقوتهم المهنية الى فن التعليم و « التعلم المتقن » كما نصت عليهما القوانين القديمة .

ح - ان اصلاحات ١٩٤٧ و ١٩٥٩ - وحتى ما بعدها - لم تتغلغل في الريف المحافظ كليًا على الإطلاق . فالبيانات التي يصدرها المعلمون الاوربيون ومطالب الآباء من المدارس ما تزال تعكس الى حد كبير المفاهيم القديمة عن التربية ، او عما يجب ان تكون عليه التربية - وهو التدريب الفكري الصارم على الحياة ، مع فرص كافية للتخلص من مشقات العمل الزراعي والصناعي . وربما كان معظم فقراء العالم ، ما يزالون ينظرون الى التربية على هذا النحو ، بالفعل . وربما كانت « التربية العامة » تناسب ذوي اليسار ، والتربية التقنية تناسب الفنيين ، ولكن التربية مهما كان نوعها ، تمثل بالنسبة لمعظم بني الانسان ، الطريق الوعر الصخري للحصول على عمل جيد ، والا كانت مجرد تمرين شاق للشباب .

الركزية والمنافسة :

من اساسيات أي تفكير فرنسي حول التربية وجود تقليد يشكل - على نحو ما - نوعًا من العمود الفقري أو الجهاز العصبي لطريقة الحياة الفرنسية . فقد كان هناك ، في الماضي القديم ، اتجاه مركزي قوي واضح في الامبراطورية الرومانية قبل المسيح . كما استمر نوع من الادارة المركزية ذات التراتب الهرمي في الكنيسة اللاتينية الكاثوليكية ، التي شكلت جزءًا كبيرًا من العالم المسيحي . وهذا النوع ما يزال عميقًا في طريقة تفكير كل فرنسي - حتى لو كان ملحدًا أو لا مباليا . اصف الى ذلك ، ان هذا الشكل حمل من الصعيد الاداري

الى الصعيد الفكري اتجاها للتطلع الى الوحي المركزي او السلطة ، والى المبادئ ذات التطبيق العالمي . وقد نظر الى هذه المبادئ خلال فترة طويلة على انها ثابتة خالدة . وهكذا فان التربية المثالية يجب ان تكون هي هي في كل زمان ومكان ، شأنها في ذلك شأن الروح المثالية والدين المثالي ، او على الاقل يجب ان تقودها المبادئ نفسها ، نحو الغايات نفسها .

وقد تابعت الحكومات العلمانية منذ الثورة العديد من طرائق السلوك الادارية والفكرية هذه . والحق يقال انها لم تستطع الامتناع عن عمل ذلك ، لأن « قوانين نابوليون » ادخلت الى بنية فرنسا وعلاقاتها كلها ، المؤسسات والاجراءات المركزية التي استبقاها نابوليون وقواها بصورة مقصودة . كان ملوك فرنسا وكرادلتها اقوياء جدا قبل الثورة (١٧٨٩) : ممسكين معا بالضبط السياسي والكنسي بصلابة في ايديهم . وكانت الكنيسة والدولة معا تتسمان بالتسلط . وكانت اخطر الفروق الاجتماعية والاقتصادية سائدة في جميع مظاهر الحياة ، كما كانت المناطق الريفية النائية مهملة ، محترقة ، مستغلة .

والكن ما حدث قبل الثورة لم يكن سوى غيمة بعيدة ، ذلك ان فلاسفة القرن الثامن عشر وسعوا مطالب البريطانيين بالاستقلال الفردي ضمن بيانات سياسية وجهت الى العالم . ومن هذه المطالب ضرورة توفير الترابية لجميع الناس . فالناس جميعا متساوون في الجوهر ، لذلك يجب ان يجعلوا متساوين في الفرص . واذا ما تحقق ذلك ، يصبح الجنس البشري قادرا على التقدم الى ما لا نهاية . ويستطيع الناس زيادة قوتهم من خلال السعي وراء العقل الذي يقوى بالمعرفة النافعة . لذلك كان من الضروري ان تمنح ميزة حكم الافراد الضعيفي المواهب : وريادتهم الى اولئك الذين اثبتوا انهم اكثر الناس جدارة . والجدارة يجب ان تقاس بالعقل — لان العقل مفتاح التقدم الانساني ، لا الايمان او التقليد او نفوذ العائلة .

وجميع المحاولات التي قامت في اثناء الثورة وما بعدها ، كانت تهدف الى نقل هذه المبادئ الى حيز الواقع (بالرغم من انها تكشف لنا عن مزالق واضحة) . واثناء حكم نابوليون (عام ١٨٠٨) اتخذت التربية الفرنسية اخيرا اساسيات شكلها الحالي . ان نابوليون لم يكن ديموقراطيا ، ولا انسانيا متحررا ، بل رجلا من الشعب كان عليه ان يناضل ليشق طريقه الى القمة . وقد كان همه الرئيس بصفته امبراطورا ، ان يقوي فرنسا ويجعل منها قوة عسكرية ، عن طريق افضل الصفات القيادية . كان يريد موظفين في الحياة العسكرية والمدنية ، لذلك اعاد تنظيم الجامعة ونظام التعليم الثانوي ، وجعل منهما اداته لتكوين هذه الاطر . وبالرغم من انه لم يعر اي انتباه للتعليم الابتدائي ، لرغبته في ترك تلك المهمة في ذلك الوقت الى من اسماهم « الراهبان الجهلة » (ولاسيما للرهبنات الكنسية العاملة في التعليم) ، فقد حصر التعليم الجامعي والثانوي بالدولة ، كما حصر بها الامتحانات . وذلك الحصر مستمر حتى الآن ، على ان يتم القبول في الخدمات العسكرية او المدنية ، والمهن العليا عن طريق هذه الامتحانات . فقد كان المطلوب اعطاء جميع الفرنسيين ، على اختلاف اصولهم الاجتماعية او الجغرافية حظوظا متساوية لخدمة فرنسا ، بواسطة طرائق منمطة للاصطفاء والتدريب النظامي على العمل الشاق . وقد انشئت مدارس اليسييه Lycée الحديثة الاولى لهذا الغرض . وكان من الممكن مقارنة نظامها بنظام الشكنات القديمة .

الا ان مقارنة نابوليون لتحقيق المساواة قادت فيما بعد الى تطوير خطط لتعميم التعليم الابتدائي . وقد انشئت جمعية لهذا الغرض عام ١٨١٠ . وبالرغم من التقلبات السياسية العديدة التي حصلت منذ سقوط نابوليون (فقد قام في فرنسا بعده ملكان ، وأربع جمهوريات منفصلة ، وثلاث اشباه الدكتاتوريات ، وهكذا ..) فان النظام النابوليوني ما يزال اليوم قويا في مدارس الجمهورية الخامسة ، بل وبعد المحاولات المتكررة منذ حوالي ١٩٦٦ لادخال المزيد من « المشاركة » والاسهام المحلي عليه . وهذا النظام مركزي بدرجة كبيرة ، وعلماني

(بمعنى انه لا يعطي الدين مكانا في نظام التعليم العام) ، وموحد في جميع أنحاء فرنسا ، والزامي بمعنى ان جميع الاولاد بين السادسة والسادسة عشرة من العمر (بعد ١٩٧٢) يجب ان يحصلوا على تربية مناسبة ، في مدرسة عامة (في العادة) او في مدرسة اهلية ، والمدرستان الابتدائية والثانوية مجانيان . ان احتكار الدولة للامتحانات المعترف بها يعزز الضبط المركزي . فحتى الاولاد الذين يداومون في المدارس الاهلية (وهي كاثوليكية في غالبيتها) يضطرون للاعداد للامتحانات العامة ، التي تحدد اختيار المتهاج بصورة فعالة ، كما تؤثر في طرائق التدريس بصورة غير مباشرة .

على ان التطبيقات الحديثة تشهد بعض التخفيف من النمطية . فقد بقيت الامتحانات واحدة في جميع أرجاء فرنسا ، الا ان المعايير لم تعد دائما كذلك . ويبقى القرار النهائي حول من ينجح في البكالوريا ، على سبيل المثال ، ومن يرسم فيها في يد لجنة محلية تختارها سلطات الاكاديمية . ومن الممكن ان نرى ، في هذا التدبير ، منفذا يأخذ الاوضاع البشرية بالحسبان . وهو يستخدم احيانا لاغراض انسانية . فاللجنة ، على سبيل المثال ايضا ، تسمح لنفسها في العديد من الحالات بتخفيض المعايير بعض الشيء في قرارها حول نجاح المرشحين للبكالوريا او رسوبهم ، حين يكون هؤلاء المرشحين من المدرسين في ثانويات معروفة بتدني مستواها . ان الفرنسيين واعون كل الوعي لهذه المشكلة ، لذلك يلجأون مرارا الى المرونة في تطبيق القانون من اجل التغلب عليها . ويبدو ان صيغة التكيف هذه تستخدم بصورة متزايدة منذ ١٩٥٩ ، في هذه الفترة الصعبة التي يعمل الفرنسيون فيها على تحقيق تكافؤ فرص التعليم الثانوي .

لقد نظرت فرنسا الى نفسها ، منذ نابوليون ، على انها الارض المفتوحة للمواهب ، او على انها « مجتمع الجدارة » . ومن الواضح ان عدد المناصب الرفيعة (كالمارشالات حاملو العصا في الجيش مثلا) موضع المنافسة بقي محدودا جدا لمدة طويلة . الا ان التغيرات التقنية

والاجتماعية ، بالإضافة الى وضع فرنسا الجديد ضمن الجماعة الاقتصادية الاوربية ، والعالم بصورة واسعة ، اوجدت الحاجة للاصلاحات . فقد كان من الضروري توسيع قاعدة الالتحاق بالمجالات الاجتماعية ، وایجاد اساس مدرسي جديد لمدى اوسع من المهن .

وبالرغم من ان « النزعة الفكرية » تقليد فرنسي ، وان تجميع المواهب عن طريق المنافسة ارث نابوليوني ، فان المساواة ركن جوهري من اركان الجمهورية . كما ان الحافز للتحديث متوافر الآن لدى معظم رجال الاعمال والشبان . وقد ظهر للفرنسيين ان نظام التعليم القديم لم يعد يوفر فرصا للعديد منهم ، وأنه لا يساعد على اعادة النظر في المحتوى والاتجاه . لذلك قامت الاصلاحات الجديدة بعد الحرب . الا ان الاصلاحات الضرورية لقيت معارضة قوية من آباء ومعلمين كثيرين ؛ ومن « المؤسسة » بصورة عامة . فمسابقات الجدارة العنيفة تشكل جزءا لا يتجزأ من التصور الفرنسي للاشياء .

وقبل ان نبحث في مسألة تكافؤ الفرص بالمعنى الضيق ، علينا ان نعود للنظر مرة أخرى في الملمع البارز للتربية والحكومة في فرنسا ، وهو المركزية . فباريس هي المحور الذي تدور حوله فرنسا كلها . وكما كانت جميع الطرق في العالم القديم تقود الى روما ، فان كل الطرق في فرنسا اليوم تقود الى باريس ، بالمعنى الحقيقي والمجازي للكلمة . صحيح انه جرت في الفترة القريبة جدا موازنة ثقل باريس من التواحي التقنية والتجارية بمدن اقليمية مثل ليون ومرسيليا وتولوز وغرونوبل ، الا ان ذلك ايضا كان جزءا من مخطط مصمم على الصعيد المركزي ، بل ان مكانة اي « شخص يحتل منصبا عاليا » في الحياة الاكاديمية والادارية تخضع لقرار مركزي . وهذه هي الحال ايضا بالنسبة للمخصصات المالية الكبيرة - للتربية او لغيرها . وهكذا فان الاصلاحات التربوية الرئيسية (مثل اصلاح ١٩٧٥) لم تفرض من القمة فحسب ، بل يقال على نطاق واسع انها كانت من وضع الوزير نفسه .

إن نظام الحكم موحد في فرنسا . فلكل من المحافظات *Départements* الـ (٩٥) إدارة محلية ، وينطبق الوضع نفسه على الحواضر والمدن . إلا أن الحكومة المركزية تتحكم مباشرة في كل خلية من خلايا الحياة الفرنسية ، وتسيرها ضمن قواعد دقيقة . والشئ نفسه يصح بدرجة أشد بالنسبة للتربية . فهناك مناطق تربوية رئيسة تسمى « أكاديميات *Académies* » (وعددها ٢٦ عام ١٩٧٩) ، وفي كل منها تقليديا جامعة واحدة ، يكلف رئيسها *Recteur* مسؤولية التربية كلها ، من الجامعة نزولا حتى المستوى الذي يأخذ فيه « المحافظ *Préfet* » على عاتقه مسؤولية التربية الابتدائية . وهنا أيضا يكون المحافظ مسؤولا أمام وزير التربية في باريس . عبر رئيس الجامعة والأكاديمية . وقد أعطي رؤساء الأكاديميات حديثا مزيدا من القدرة على المبادرة ، إلا أن النظام يمكن تشبيهه بدولاب دائري يقع مركزه في باريس ، وينطلق كل من أنصاف أقطاره من هناك إلى دولاب صغير يقع في طرفه الآخر ، وهذا الدولاب الصغير يضم بدوره محورا مركزيا وأنصاف أقطار مشعة ، وهكذا . فما زال لكل أكاديمية رئيس واحد مسؤول عنها ، وهذا الرئيس يمكن أن ينقل بناء على أمر الوزير . هكذا تسير الأمور من القمة نزولا إلى مستوى المدرسة المفردة والمعلم المفرد ، والولد المفرد . وإذا ما كنت تبحث عن عنصر معين في أي جزء من أجزاء النظام ، فانك ستجد العناصر نفسها في الوضع الموازي على صعيد فرنسا كلها . والشئ نفسه ينطبق على المنهاج تلمذا ، كما ينطبق على البنية . باستثناء التربية التقنية (التي تشكل نسبة صغيرة) والتي تظهر تنوعات محلية أكثر بروزا ، وباستثناء الازاس واللورين اللذين حظي سكانهما الناطقين بالألمانية ببعض التنازلات منذ عام ١٩٤٥ .

إلا أنه بالرغم من سيطرة التطابق البنيوي بصورة موحدة لافتة للنظر ، ربما كانت هناك فوارق خفية من حيث الكيف من جهة أخرى . فهناك بالتأكيد فروق في درجات المبادرة . لقد حصل شعور منذ زمن طويل بأن التعرية المتزايدة للموارد الإقليمية - من حيث القوى العاملة ، وتوظيف الأموال ، والفرص - تشكل مرضا اجتماعيا خطيرا ، لذلك

اتخذت ، خلال السنوات الاخيرة ، قرارات ادارية يؤثر بعضها في التربية ، بغية تصحيح وضع الانحلاب باتجاه المدينة . ومن بين هذه القرارات زيادة عدد الاكاديميات من ١٦ في نهاية الحرب العالمية الثانية الى ٢٦ في الوقت الحاضر (واحداث عدد اكبر من الجامعات) . كما انه حدث تفويض متزايد ببعض المسؤوليات منذ اضطرابات ايار / مايو ١٩٦٨ ، الا ان البنية المركزية لانواع التماس والسلطة واضحة راسخة الى حد يظهر الفرنسيين غير قادرين على اعادة النظر في معظم اولوياتهم ، او البحث عن حرياتهم التي سمح لهم بها الآن ، بالطريقة التي قد تأتي صفويا عند البريطانيين والامريكيين . (هنا يكمن الدرس الحقيقي لنا جميعا ، وهو يتمثل في اننا مقيدون مثلهم بانظمتنا ، ولكننا نلاحظ اسلوب التقيد الفرنسي لانه يختلف عن اسلوبنا) .

ان الاولاد الفرنسيين يعانون ، منذ اجيال عدة ، وبصورة متزايدة ، من الاجهاد والقلق ، بسبب اشتداد منافسة الكفاءات في سنوات ما بعد الحرب . وقد بينت دراسات المسح الطبية الواحدة تلو الاخرى ، ان الاولاد الفرنسيين يعانون من العمل الشاق في المدرسة . ويوافق المربون على ذلك ، وكذلك الآباء ، حين يلقون بالحذر جانبا . ويسمع المرء من حين لآخر شكاوى من حشو اذهان التلاميذ بالمعلومات ، واقتراحات بالغاء نظام الامتحانات العام بشكله الحالي . ومع ذلك فلم يحدث الا القليل في هذا السبيل . لماذا ؟ لان الحياة الفرنسية العامة ، ومن ضمنها معظم الاعمال الجيدة ، منظمة بالاستناد الى المسابقات ، فاما ان يحصل الفرد على المؤهلات او لا يحصل .

وهذه الامتحانات واحدة في كل مكان - في باريس ، وبريتانيا ، والريفيرا ، والاراضي الاستوائية البعيدة التابعة لفرنسا . ويعني ذلك ان الامتحانات توضع وتنظم رسميا تحت الضبط المركزي . الا انه يلاحظ الان تنوع في تحديد المعايير ، وفي تقويم جدارة الاولاد (وبالتالي في حقهم بالحصول على الفرص التعليمية) ، وسيكون على هذا التنوع بالتأكيد ان ينتشر بصورة اكبر .

على أن فرنسا ، بعد كل هذا ، ما تزال تضم ما يزيد على ٣٧٠٠٠ بلدية ، لا يزيد عدد السكان في ٨٠٪ منها على ١٥٠٠ نسمة . كما أن رئيس البلدية (الذي يمتلك نفوذا كبيرا بوصفه نقطة التقاء الآراء المحلية) ، هو في معظم الأحيان عضو المجلس النيابي أيضا . وهذا ما جعله في الماضي ناقلا لوجهات نظر « العاصمة » . إلا أنه أصبح في الفترة الأخيرة يعبر عن التعليقات ونقاط الاستياء في الاتجاه المعاكس . وفي البلدية الصغيرة ، بخاصة ، يتمتع معلم المدرسة الابتدائية بنفوذ ، لا بصفته معلما فحسب ، بل بصفته وكيل رئيس البلدية على الصعيد الإيديولوجي ، وأمين سره الرسمي أيضا . وهكذا فإن أداة التفذية الراجعة موجودة بالفعل ، لو استطاع الفرنسيون التغلب على نفورهم من العمل ضمن جماعات طوعية . على أن تزايد قوة جمعيات الآباء (وهي تشكل تجديدا حديثا نسبيا) ربما مكن هذه الجمعيات ، في آخر الأمر ، من تخفيف التأثير المركزي في المدرسة المحلية .

لقد تعرضت المسابقات ، في السنوات الأخيرة إلى الانتقاد ، بالرغم من أن الامتحانات والمعايير واحدة بالنسبة لجميع الأولاد ، لأن المرشحين يختلفون من حيث حالة استعدادهم . فالتلميذ الذي يأتي من مدرسة صغيرة في محافظة متخلفة ، أو في أرض واقعة فيما وراء البحار ، أو من أسرة معوقة اجتماعيا ضمن الحاضرة ، هذا التلميذ سيكون أدنى حظا من دون شك . وهكذا فإن الفرنسيين مالوا إلى اغفال الاشكاليات اللا عقلانية المرتبطة بالسياق ، خلال سعيهم العقلاني للوصول إلى المساواة المطلقة . على أنه لا مجال للشك في أن الإخلاص للمساواة أفضل بكثير من امتيازات الوساطة أو العائلة . فقد كان نظام الامتحانات ، في مجمله ، عاملا كبيرا في المساواة ، ومعبرا واسعا للنجاح بالنسبة للألوف من الناس . وكانت قاعدة الالتحاق بالتعليمين الثانوي والعالي بالتأنيذ أوسع مما هي في الأماكن الأخرى . وقد حيا العديد من الدول الأخرى نظام المسابقات الفرنسي (الذي اشتق أيام الثورة الفرنسية من النظام الصيني) لاتصافه بالديموقراطية والكفاءة . فما أن ينطلق الولد اللامع الجدي في المنافسة العادلة حتى يستطيع الوصول إلى القمة .

وقد خدم هذا النظام ظاهريا كلا من المساواة والجدارة ، بحسب المعايير القديمة .

إن فرنسا نفسها تستفيد من التطوير الرائع لقدرات المع ابنائها . فما إن يكتشف اللامعون حتى يعطوا كل فرصة وتشجيع . وهناك بالطبع ميل للنظر الى الاداة المجرية على انها كاملة . لقد قصد من الاختبارات الاصطفائية في الاصل فرز الصبيان الذين يتمتعون بقدرات لغوية ورياضية ، وتوجيههم اما للفروع نفسها او نحو الفلسفة والفروع التجريبية الاخرى . فماذا عن الانواع الجديدة للمعرفة ؟ او عن الحاجة للصفات الشخصية الاخرى خلاف صفات السرعة او الفطنة ؟ وما السبب في أن النتائج التي تعطيها البنات في البكالوريا لا تصل الى مستوى نتائج البنين ، بالرغم من أنهم أكثر اجتهدا منهم بصورة عامة ؟ وهل الاسئلة التي تعطى في الامتحانات خاطئة ؟ ام ان الخطأ كامن في الجوانب التي يتم عليها التركيز ؟ وهل يوجد في طرائق الامتحانات ومفاهيمها ما يقصي البعض بصورة غير مقصودة ؟ ام ان المشكلة من المشكلات الاجتماعية ؟ وعلى أية حال ، هل يستطيع تحديث فرنسا وتوسيعها أن يدفعها الثمن الباهظ لهذا الهدر الكبير من المواهب غير المستغلة أو نصف الناجحة ، أو لهذا الاتجاه الاحادي البعد ؟ وهكذا فإن الاداة الاساسية للمساواة والجدارة توضع موضع شك لاخفاقها في ضمان أي من هذه التساؤلات بأي معنى كامل حديث . اضف الى ذلك ، ان هذه الانتقادات لا تأخذ بالحسبان الحاجة للتوسع العددي الهائل كالذي حدث حتى الآن ، قبل أن تكون المدرسة ونظام الامتحانات قد اخذا مدتهما له .

فقبل اصلاحات ١٩٥٩ ، بينت الدوايسة المسحية التي اجراها روجيه غال Roger Gal وآخرون ، أنه بالرغم من عدم ظهور أي تمييز بالاستناد الى الثروة أو الصلات العائلية ، فإن الغالبية العظمى من الاولاد الذين يلتحقون بالصفوف الثانوية هم من أبناء الاسر « ذات الياقات البيضاء » ، وأن هناك ، بصورة غير متناسبة ، عددا صغيرا جدا من طلبة اليسيه ، ولا سيما من طلبة الجامعة ، ينتمون الى الطبقة العاملة

او الجامعات الريفية التي تشكل معا غالبية الامة . وقد عززت دراسات مسحية اكثر حداثة تلك الادلة . وهذا يشير من جديد مسائل تكافؤ الفرص في الالتحاق ، وتكافؤ ظروف البداية ، والعوائق القائمة ضمن السياق الاكاديمي الكبير . وبالرغم من انه كان من الممكن ، في الفترة الزراعية الاكثر استقرارا ، التنبؤ مع قدر من الثقة بأنواع المؤهلات التي قد تمس الحاجة اليها في اشكال معروفة من الترقيات والوظائف ، فليس ثمة توكيد من هذا القبيل في ازمة التغير التقني والمهني السريع . بل اننا لا نعرف انواع المعرفة التي ستضطر العقول الشابة للتلاؤم معها بعد ١٠ سنوات او ٢٠ سنة ، ناهيك عن المجال الذي ستستخدم ضمنه ، او ظروف التبادل الانساني التي سيحدث ضمنها هذا التمرين .

التقليد العلماني :

بالرغم من الاثر الكبير الذي يمارسه التقليد الكاثوليكي اللاتيني في التفكير الفرنسي ، (وربما بسبب منه) - عن طريق انعكاسه في المعسكر المناويء « انعكاس الصورة في المرآة » - لم يسمح المبدأ العلماني *Laïcité* الحيوي في المدارس العامة بأي تعديل على الاطلاق ، كما حرم المدارس الدينية كلها (وغالبيتها كاثوليكية) من الحصول على أي مساعدة من الخزانة العامة . لقد تحطمت الحكومات ، في الحقيقة ، الواحدة تلو الاخرى على هذا المبدأ ، ناهيك عن المستقبل الفردي للعديد من الشخصيات . ان عبارة « المسألة المدرسية *La question scolaire* » نفسها تدل بكل بساطة على مسألة ما اذا كانت المدارس المرتبطة بالكنيسة يجب ان تفيد من مساعدة الخزانة العامة ام لا .

كانت الحكومات المحافظة والملكية في الماضي ، تميل الى محاربة المدارس الكاثوليكية وتمنحها مساعدة مالية وميزات اخرى . وكانت في الوقت نفسه تضيق على خصومها بكبح العلمانية والاقلال من ساعات العلوم في المنهاج المدرسي . واكثر الحكومات المحافظة اثارة للكرهية ، تلك التي قلمت في ظل ادارة بيتان *Pétain* خلال الحرب العالمية الثانية ، والتي

سألت خطبة أبعد عن طريق الفائهة معاهد أعداد المعلمين (écoles normales) . وقد أعيد العمل بمبدأ العلمانية بعد عام ١٩٤٦ . وبالرغم من أن ذلك العداء الفكري ، الشائع في العديد من البلدان الكاثوليكية ، يفسر المראה الكبيرة لدى كلا الطرفين ، فقد تنامي منذ الحرب تسامح مصحوب بالتعايش والتعاون المالي المتزايد بالفعل .

لقد سمح منذ فترة طويلة لرجال الدين من كهنة وأخامين وغيرهم بالدخول الى المدارس الداخلية العامة لتعليم الدين مجانا ، ولا سيما لأولئك الاولاد الذين يطلب اهلهم ذلك . (فقي العديد من مدارس الليسيه ملحقات داخلية للاولاد الذين تقع منازلهم في أماكن بعيدة عن المدرسة) الا أن عام ١٩٥١ شهد تجديدا كبيرا ، يعزى جزئيا الى حاجة الدولة للاستعانة بتقديمات الكاثوليك من المدارس الثانوية . وهكذا أصبح بإمكان المدارس الدينية ان تحصل على مساعدات غير مباشرة . فقد تقرر اعطاء أسرة كل تلميذ في المدرسة الابتدائية مبلغا صغيرا قدره ١٠ فرنكات جديدة في كل فصل (وازداد هذا المبلغ فيما بعد الى ١٣ فرنكا جديدا ، أي ما يعادل ٣ دولارات) وحول هذا المبلغ اما للجان العامة أو لجمعيات الآباء في المدارس الاهلية ، للاغراض المدرسية بصورة عامة . وفي حالة المدارس الاهلية ، خصص هذا المبلغ لزيادة مرتبات المعلمين المنخفضة في المدارس الكاثوليكية . كما أن نسبة ١٠ ٪ من موازنة التربية المحلية يمكن أن تخصص للحاجات المدرسية التي يحددها آباء الطلاب في المدارس العامة (من خلال اللجان العامة) ، أو آباء الطلاب في المدارس الاهلية (من خلال جمعيات الآباء) . وهكذا تدفع موازنة التربية المحلية ١٠ ٪ من التكاليف الكلية للمدارس ، ويأتي ٨٠ ٪ من هذه التكاليف من الدولة ، ويقدم الباقي من مؤسسات الشغل عن طريق ضريبة المرافقة المهنية وغيرها .

وبالرغم من أن هذا التجديد يبدو ضئيلا جدا للملاحظ الخارجي ، فقد كان تغييرا أساسيا للمبدأ السائد - وهو أصعب الأمور قبولا بالنسبة لاي فرنسي . وقد مهد الطريق ، بالتأكيد ، للتشريع الذي يفوقه أهمية

والذي ظهر عام ١٩٥٩ (وهو قانون دوبري Debré ، الذي سن في وجه معارضة كبيرة ، وبدعم وحيد هو دعم الرئيس ديغول) . وهو يقتضي تبديلا حقيقيا للمشهد العلماني .

ومثالا على ذلك نقول ، انه لما كان الطابع الحالي للتربية الفرنسية التي توافرها الدولة على جميع المستويات ، يستند تنظيما الى قوانين ١٨٨١ - ١٨٨٢ ، تلك القوانين التي وضعها جول فيري Jules Ferry فان كل وثيقة ذات صلة بالتربية الفرنسية بينت الخصائص الثلاث لهذه التربية ، وهي : الالزامية خلال فترة محددة من العمر (من السادسة الى السادسة عشرة حاليا) ، والمجانية ، والعلمانية . واقد كان هناك دائما اتفاق على أن « حرية التربية » تتيح تعايش الخدمات العامة مع المؤسسات التربوية الاهلية . الا ان العبارات حديثة العهد اضيفت لتبين ان التربية الاهلية يمكنها ان تحصل على مساعدات مالية من الدولة في ظروف معينة . الا ان هذه المساعدات كانت خلال فترة ما بعد الحرب حتى عام ١٩٥١ مقصورة بصورة رئيسة على المجالات غير الدينية ، كالتربية التقنية .

وافيما يخص موضوع الكتلثة ، يعلن ٨٠ ٪ من السكان أنهم من اتباع الكنيسة الكاثوليكية اللاتينية ، بالرغم من أن نسبة الذين يحضرون قداس الأحد بانتظام تبلغ الـ — ، (ومعظم هؤلاء من النساء) . اما ان يكون

المرء كاثوليكيًا سياسيًا ، فهذا شيء مختلف تمامًا ، وتنعكس النسبة الى حد كبير في صفوف المعلمين . ذلك ان عدد كبيرا منهم يعارض الكنيسة بقوة ، اذا لم نقل أنهم لا اديون او ملحدون معارضون للكتلثة . وهذا هو أحد الأسباب في أن الكاثوليك اصرروا دائما على حقهم في انشاء مدارسهم الخاصة ، وفي تزويدها بالمعلمين الذين يعينونهم بأنفسهم ، وفي تعليم عقائدهم المذهبية المتميزة . كما أنهم ناضلوا باستمرار للحصول على مساعدة مالية ومساعدات اخرى . ذلك ان عددا قليلا جدا من المؤسسات

الكاثوليكية أو المؤسسات غير الرسمية يتمتع بشهرة كبيرة . أما الغالبية العظمى من هذه المدارس « الحرة » (كما يسميها الفرنسيون) فهي مدارس كاثوليكية عادية ، ابتدائية وثانوية ، تتبع المنهاج العلماني المطبق في المدارس العامة نفسه تقريبا ، مع فارق بسيط وهو اضافة العنصر الديني . وبما ان الدولة تحتكر الامتحانات ، تضطر المدارس الكاثوليكية الى الاندفاع لفهردات المناهج المقررة لتلك الامتحانات .

لقد ادت التغيرات الدستورية العديدة التي حدثت منذ الثورة الفرنسية (والتي اشرنا اليها فيما سبق) الى تناوب حكومات جمهورية وملكية وامبراطورية بل ودكتاتورية على حكم فرنسا ، وقاد ذلك في العادة الى حدوث تغيرات في العلاقة بين الدولة واولئك الذين يطالبون بدعم المدارس الكاثوليكية .

وهكذا فان مطالبة المدارس الكاثوليكية في فرنسا بالاعتراف والتمويل لم تكن قضية بسيطة على الاطلاق - شأنها في ذلك شأن العديد من الاقطار ذات التقليد اللاتيني - فقد فتحت العديد من الجراح القديمة . الا انها في فرنسا اقلقت العديد من الضمائر ، لانها اعادت الى ذكريات الناس مشاعر الكراهية والاحساس بالذنب التي ارتبطت بالحرب العالمية الثانية . لقد بقي الجمهوريون خلال اجيال عديدة يخشون ارتداد النظام القديم الذي يعطي النفوذ للملك او الامبراطور او الطبقة الارستوقراطية ، مع رجال الكنيسة الذين يشكلون حلفاءه الاقوياء . وخلال موجات المد والجزر التي تناوبت في القرن الماضي كانت كل حكومة مناوئة للجمهورية تتيح لرجال الدين ضبطا اكبر في مجال التربية وقوة اشد في الشؤون المالية والسياسية ، وهذا كله لا ينصب على الكتلكة من حيث كونها دينيا بالطبع ، ولكنه يبين السبب الذي يجعل عددا كبيرا من المرين الفرنسيين يخشون المؤسسة الكنسية ، كما يخشون رجال الدين ايضا . وهناك مع ذلك مناطق (مثل بريتانيا) ما تزال تتمسك بالكتلكة بقوة تماثل تلك التي تعاذيها بها مناطق اخرى ، او تقف لا مبالية ازاءها ، لاسباب سياسية في الغالب .

الا أن تزايد اللامبالاة ومرور الزمن خففا من حدة المشاعر . فالشبان الكاثوليك يتفهمون الآن ، على الأقل ، بعض الأسباب الكامنة وراء الضغائن القديمة - كما يتفهمون الحاجة الإصلاح بالقدر نفسه الذي يدافعون به عن كنيستهم . فضلا عن ذلك كان الجدل يدور في معظم الأحيان حول ضبط المدارس وفعاليتها لا حول الدين نفسه . فالمدارس الكاثوليكية لا يمكن تحديثها ما لم تحصل على مساعدة حكومية اكبر ، كما أن الدولة لا تستطيع تحقيق تكافؤ الفرص أو تحديث النظام بصورة فعالة ما لم يسر القطاع الكاثوليكي ، الذي لم يضبط حتى الآن ، ضمن الخط نفسه . أضف الى ذلك أن هناك مسألة التكاليف الهائلة التي تحملها الدولة فيما لو كان عليها توفير كل شيء للاعداد التي تلتحق بالمدارس والتي تتزايد باستمرار .

أن أهمية القطاع المدرسي الخاص (وهو كاثوليكي بصورة رئيسية) لفرنسا تتجلى في الواقع المتمثل في أنه ، قبل الإصلاحات الفرنسية عام ١٩٥٩ ، والتي عرضنا مخططها فيما سبق ، كانت المدارس الكاثوليكية تضم ربع الاطفال الفرنسيين في التربية الابتدائية ، وحوالي ٤٠٪ من طلاب المدارس الثانوية من نموذج اليسيه . أما اذا ادخلنا في حسابنا التربية الثانوية كلها ، فإن نسبة المتحقين بالمدارس الكاثوليكية تهبط الى حوالي ٢٨٪ من المجموع ، الا أن هذه النسبة تبقى عالية مع ذلك . وقد كان حينئذ ايضا حوالي ٢٥٠٠٠ طالب مسجلين في الكليات الطائفية الخاصة ، ولكنهم يتقدمون الى الامتحانات الحكومية في الجامعات (العامة) . ويرى الآباء الفرنسيون في معظم الأحيان أن الرعاية التي يحصل عليها اولادهم (ولا سيما البثات منهم) في المدارس الكاثوليكية افضل من تلك التي يحصلون عليها في مدارس الدولة ، أو أن الاولاد يعاملون على الأقل ، بتسامح اكبر اذا ما احتاجوا الى فرصة ثانية للتقدم الى الامتحانات . كما أن القلاقل خفت كثيرا في المدارس الكاثوليكية منذ أحداث ايار / مايو ١٩٦٨ .

ومن ضمن رزمة الإصلاحات الكبرى لعام ١٩٥٩ ما قام به الرئيس

ديغول من وضع ثقله كله وراء القانون الذي وضعه رئيس وزارته ميشيل دوبري M. Debré في ٣١ كانون الاول / ديسمبر ١٩٥٩ ، والذي قدم للمدارس الكاثوليكية صيفا تبدو مألوفة للمراقبين البريطانيين لانها تشبه شبيها دقيقا التسوية الدينية التي اقيمت في قانون التربية عام ١٩٤٤ . وفي الحين الذي يضمن فيه قانون دوبري حق العبادة ، يقدم للمدارس الدينية امكانيات ثلاثة وهي :

أ - يمكن لهذه المدارس ان تندمج ضمن التعليم الرسمي . ومن المفهوم ان المدارس الكاثوليكية رفضت هذا الترتيب .

ب - عقد مشاركة يقدم للمدارس الكاثوليكية والمؤسسات الاهلية الاخرى تكاليف مرتبات المعلمين ، ويعطي هؤلاء مكانة وشروطا مماثلة لما يحصل عليه بقية العاملين في التعليم ، وتلغي المدارس بالمقابل الاقساط المدرسية ، كما تحصل على مساعدات اخرى لتغطية تكاليف تسييرها . ويتوقع من المدارس في هذه الحالة ان تنسق التوقيت اليومي فيها والترتيبات الخاصة بالمنهاج مع مثيلاتها في المدارس العامة .

ج - اتفاق بسيط ، صالح لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد عن تسع سنوات ، يسمح للمدارس بان تحصل على مرتبات معلميها في مقررات دراسية معينة . وتقوم المدرسة بالمقابل بتنسيق مفردات هذه المقررات والترتيبات الخاصة بمنهاجها مع مثيلاتها في مدارس الدولة . وقد عقد عدد كبير جدا من المدارس الكاثوليكية - ولا سيما الابتدائية - اتفاقا بسيطا من هذا النوع ، الذي يساعدهم بصورة واضحة على دفع مرتبات معلمي الرياضيات والعلوم وغيرها من الموضوعات التي يقل عدد المعلمين فيها .

وكان القصد في البداية ان يسمح ببقاء جميع هذه الترتيبات مدة ١٢ عاما فحسب على سبيل التجربة . ثم مدد التشريع عام ١٩٧١ . فقد بدا منذ ١٩٥٩ ان العديد من المدارس الكاثوليكية تستعيد قوتها ، بعد ان كان قسم كبير منها في حالة مؤسفة لاعتمادها على معلمين

ضعيفي التأهيل . وكان ضعف تأهيل المعلمين ، الذين يعمل معظمهم بأجور زهيدة جدا ، هو ما قصد تحسينه عن طريق العون المالي السابق الذي قدم عام ١٩٥١ . ولعله من قبيل المفارقة ، ان اضطرابات الطلبة عام ١٩٦٨ وما بعد ، والكثير من التملل داخل المدارس الثانوية العامة الذي برز نتيجة التجديدات نصف الناجحة ، دفعت العديد من الآباء والمعلمين لتفضيل « الوضع المستقر » في المدارس الكاثوليكية .

وكل ما يمكن قوله حاليا ، ان تشريع ١٩٥٩ مدد لفترة غير محدودة على الأرجح ، وإن حل « المسألة المدرسية » ما يزال ينتظر المستقبل . ذلك ان البلدان المجاورة مثل بلجيكا وهولندا توصلت الى حلولها الخاصة . ففي بلجيكا اتاح الميثاق التي تم الاتفاق عليه التعايش بين المدارس الكاثوليكية ومدارس الدولة ، وكل من القطاعين يحصل بموجبه على مساعدات كاملة . ومع ان هذا النظام لم يرض الجميع ، الا انه صالح للعمل . اما في هولندا فمن الممكن انشاء المدارس الكاثوليكية او البروتستانتية او العلمانية بناء على طلب الاهل ، شريطة وجود عدد كاف من التلاميذ . وتعمل جميع نماذج المدارس على قدم المساواة ، كما لو كانت مدارس رسمية تابعة للدولة ، بالرغم من خصائصها المتميزة دينيا او فلسفيا . الا ان هذا الحل الوسط الذي يبدو جيدا ادى الى انقسامات اجتماعية وعقائدية . ويلج الهولنديون بقوة على الفرنسيين وعلى جيرانهم الآخرين لئلا يرموا بأنفسهم في هذا النوع من الشرك ، بالرغم من تسامحهم الكبير في الامور الاجتماعية والتربوية . فقد كانت النتيجة الواضحة لهذا التدبير في هولندا ان اصبح هناك مؤسسات كاثوليكية وبروتستانتية وعلمانية في مجال النقابات ومحطات الاذاعة والفرق الكشفية وغيرها . وهذه الانقسامات الدينية والعقائدية تستمر في اعاقة قيام التقارب المتحرر في المدارس ، ذلك التقارب الذي كان يشق طريقه منذ مدة طويلة في الحياة العادية خارج المدارس .

تحديات وتغيرات

مهما تكن الافتراضات التي قادت التربية الفرنسية قبل عام ١٩٤٠

فاتها عانت ذلك العام من الصدمة القاسية التي أحدثها انهيار فرنسا العسكري . لقد وجهت آنئذ اتهامات واتهامات مضادة الى أجزاء عزيزة متعددة من الحياة الفرنسية والى الدور الذي أدته التربية (أو أخفقت في أدائه) في ذلك الانهيار . وقد ارتبط الاهتمام بالتحديث والديمقراطية بمطالب لايجاد نظام تربوي واقعي يجمع بين المطامح لتحقيق العدالة الاجتماعية ومزيد من العناية بالحاجات الفريدة ، وطرائق أكثر حداثة ضمن اصلاح للمناهج يناسب دولة حديثة في أوربا الغربية التي تبعث من جديد . في سبيل هذا التحول صيغت خطط « لانجفان-والون Langevin-Wallon » للإصلاح ، ومن أجل ذلك القصد قابلت غالبية الشعب الفرنسي تلك الخطط بالترحاب . فقد كان الجو السياسي في الأعوام التالية لـ ١٩٤٥ مشجعا للتخطيط طويل الأمد بصورة عامة . ومن المهم جدا بالنسبة لفرنسا أن ننظر الى التطورات التربوية التي حدثت منذ ذلك الوقت (وحتى الآن) ، في ضوء الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية السياسية لتلك الخطط .

لقد تكونت عام ١٩٤٦ هيئة مركزية للتخطيط . ومنذ ذلك التاريخ وضعت سبع خطط ، لم تتطرق اولها (التي انتهت عام ١٩٥٣ للتربية) ، بل اقتصرت على (المجالات العليا) المحكمة بامادة البناء الاقتصادي . الا أنه تم تشكيل عدد من اللجان المختصة ، في نطاق تلك الخطة ، عالج بعضها بصورة خاصة المتطلبات المدرسية والتنسيق فيما بينها . وقد مست الخطة الثانية (١٩٥٤ - ١٩٥٧) التربية بصورة أكثر مباشرة ، عن طريق اهتمامها بالابنية المدرسية . واعطت الخطتان ، الثالثة (١٩٥٨ - ١٩٦١) والرابعة (١٩٦٢ - ١٩٦٥) أهمية أكبر للتخطيط التربوي ، بصفته مسؤولا الى حد بعيد عن التشريعات الاصلاحية الهامة . وقد تم التجديد بصورة خاصة في مجال التربية الثانوية والعالية .

وخلال فترة الخطة الخامسة (١٩٦٦ - ١٩٧٠) ، جرى تركيز كبير على اصلاح بعض نقاط الضعف البارزة في التربية الفرنسية ، وعلى

تحقيق الديمقراطية فيها . وقد عني ذلك زيادة عدد البنين والبنات الذين يواصلون الدراسة للحصول على تأهيل في المهن الهامة ضمن منظور فرنسا البعيد الأمد للتحديث ، إلا أنه بالإضافة إلى أي زيادة كمية ، ركزت الخطة أيضا على الحاجة إلى تحقيق « الديمقراطية النوعية » . وقد عني ذلك أنسنة محتوى التعلم ، وتحسين العلاقات بين المدارس والمجتمع ، وبين التلميذ والمعلم .

وبعد فترة من التقوية الفعالة لإصلاحات التعليم الثانوي ، وإعادة التكييف الحلرة خلال الخطة السادسة - التي سارت بسرعة أذهلت العديد من المشاركين - التزمت الخطة السابعة (١٩٧٧ - ١٩٨١) بتنفيذ الإصلاحات الجذرية التي أصبحت قوانين عام ١٩٧٥ (وهي إصلاحات هابي) ودخلت حيز التنفيذ بدءا من ايلول / سبتمبر ١٩٧٧ .

كان على أواخر السبعينات ، وأوائل الثمانينات أن تكون حاسمة فيما يخص النمو التقني وإعادة التوجيه الاجتماعي ، في معظم بلدان أوروبا الغربية . وكان من الضروري قيام اهتمام أقوى بالصلة بين المدرسة والعمل (في كلا الاتجاهين) . فالبطالة والتغيرات في الأعمال تشير مسائل إعادة التدريب وإعادة تنظيم المنهاج وعلاقات التعليم / التعلم بصورة تجعل من الممكن أن تؤخذ بالحسبان أشكال التماس التي تضمها الحياة الواقعية خارج المدارس بدرجة أكبر . ولذلك فإن « قانون التوجيه » للتعليم العالي عام ١٩٦٨ ، و « قانون التوجيه » للتربية المهنية المستمرة عام ١٩٧١ (وكلا القانونين سيكونان موضع دراسة فيما بعد) ، يجب أن يعدا ضمن هذا المنظور ، جزءا من السياق الذي أثر في قانون هابي Haby Law لعام ١٩٧٥ - ذلك القانون الذي يمثل خطة قوية لأحداث تحول شامل في التربية في مراحلها الابتدائية والثانوية والعليا (مع مقتضيات عميقة بالنسبة لأدوار المعلمين وأعدادهم) .

وبالرغم من أن ضرورات تنسيق العرض تضرنا إلى تأجيل تحليل تلك التجديدات المتنوعة بتفصيل إلى ما بعد ، فإنه يترتب علينا أن ننظر إليها في مجموعها على أنها تتفاعل بصورة مقصودة . إنها أجزاء

متمكاملة من استراتيجيات طويلة الامد لتقوية فرنسا خارجيا ، واعداد
تكييف الحياة الاجتماعية والسياسية فيها داخليا . ان تلك الخبرات
المكتسبة زمن الحرب ، وحكم ديفول الرئاسي الصلب ، « واحداث
أيار / مايو ١٩٦٨ » ، وصعود فرنسا التقني الى مكانة قد تكون القوة
العالمية الثالثة على الصعيد الاقتصادي - كل هذه الاشياء جعلت
العديد من الزعماء الفرنسيين يشعرون شعورا حادا بدور التربية
الجساس في التنمية والتخطيط .

لقد كان معظم التخطيط الذي حدث حتى تلك الفترة نابوليونيا ،
بمعنى انه استند الى باريس ، ووعى جو المدينة ، وقام على التنافس
الأكاديمي (في الجوانب ذات العلاقة بالتربية) . وحتى ذلك المدى ،
استبعد التخطيط ايضا او اغفل جوانب عديدة للحياة والعمل في فرنسا
- مثلا نقول قطاعات عديدة للسكان واهتمامات انسانية عديدة . وفي
اواخر السبعينات ، اتضح ان الدمج الفعال لهؤلاء الناس وهذه
الاهتمامات كان ضروريا لاسباب تربوية واجتماعية وسياسية على
السواء ، ولا سيما في التربية ما بعد الالزامية .

ان الشبان بين ١٦ و ٢٠ من العمر يبرزون الآن بشكل اوسع في
العديد من القرارات التربوية ، الا انه بالنسبة للفرنسيين هناك
اعتبارات تحمل نبرات اضافية خاصة بفرنسا . فبعد ان شهدت اوربا
القربية في سنوات ما بين الحربين العالميتين انخفاضا في معدل الولادات
حصلت فرنسا في فترة ما بعد الحرب على معدل ولادات يزيد على ما
حسبه جميع علماء السكان . فالناس يتزوجون في سن مبكرة ،
وينجبون عددا اكبر من الاولاد . وضمن سكان فرنسا الذين يتزايدون
بصورة سريعة يفوق الصغار الكبار من حيث العدد . فبحلول عام
١٩٧٢ اصبح اكثر من ٤٠٪ من السكان يقعون دون سن ال ٢٥ ، وثلاث
هؤلاء تقريبا يقع دون سن ال ٢٠ . لقد كان في الواقع عدد الذين يقع
عمرهم دون ال ٢٥ ذلك العام يبلغ ضعف اقرانهم عام ١٩٣٩ ، بالرغم
من ان نسبة زيادة السكان خلال تلك الفترة لم تتجاوز ١٥٪ . وقد وصل

تفجر الالتحاق بالمدارس حوالي ١٣ مليوناً في اواسط السبعينات ، وهذا يعني انه تضاعف خلال ثلاثة عقود .

ومن الجدير بالذكر ، ان جميع هذه الاعتبارات مسجلة بصورة دقيقة في المطبوعات الرسمية ومدرجة ضمن الخطط العامة على نحو ما : « فدوائر الاحصاء الفرنسية شديدة البراعة » . وهناك تعديلات دقيقة للنسب التي تكمل حالياً مستويات التربية المختلفة وتحصل على البكالوريا او على مؤهل آخر ، مع علاقة هذه النسب كلها بمتطلبات القوة العاملة المنظورة في زمن ما . وهذه الحسابات لا تنطلق بالتاكيد من الاعتبارات التربوية فحسب ، بالمعنى المدرسي للكلمة ، ولكنها جزء من مقاصد فرنسا لتحديث البلد كله واعادة بنائه .

ومع هذه الاسقاطات الحذرة يجب الا تغيب عن اذهاننا المحاولات المقصودة للتخفيف من المركزية واعادة توزيع الصناعات ، وتنمية المدن الاقليمية ، والتطوير المخطط لمساقات الدراسة الثانوية (ولا سيما في « الحلقة الثانية » من سن ال ١٥ او ال ١٦ فما بعد) مع المحاولات المتكررة لاصلاح البكالوريا (او في الحقيقة ، لان يستبدل بهاشيء اكثر ملاءمة للتقدم التقني والعدالة الاجتماعية - وغير ذلك) . ومع ذلك فقد ترددت الشكوى من ان كل ما يجري ليس الا محاولات فجأة لتشخيص الاعراض اكثر منه عناية بمرض اساسي تعاني منه التربية الفرنسية ، ذاك الذي يجعل المجتمع الفرنسي « عتيق الطراز » .

ويبدو ذلك غريباً عندما ننظر الى الانجازات الرائعة للمقد الذي تلا اصلاحات ١٩٥٩ : فقد انشا الفرنسيون مدارس شاملة في كل مكان تقريباً على انها النوع النموذجي للفئة العمرية من ١١ الى ١٥ ، وادخلوا نماذج جديدة من المساقات الدراسية ، والشهادات وبنى التعليم العالي ، وبدأ انهم في سبيلهم الى تدشين نظام جديد في الثانوية العليا والتعليم العالي - بالنسبة لفرنسا على الاقل . الا انه من الممكن استشفاف عدم استقرار تلك الخطط الاصلاحية والقوة

السياسية للمسؤولين عنها عن طريق مؤشرات داخل فرنسا وخارجها .
فخلال ما يزيد قليلا على عقد واحد ، جلب عشر من الوزراء الفرنسيين
الارتباك لهم ولستقبلهم السياسي عن طريق محاولة القيام باصلاحات
كان من المفروض تميمها على نطاق واسع في حال نجاحها . وخارج
فرنسا كانت استياءات طلاب الجامعات (وطلاب المدارس الثانوية
احيانا) قد علت بها الاصوات في بركلي وطوكيو ولندن وبرلين . وراح
الاساتذة والباحثون يشكون ايضا في افتراضات المخططين . وفجأة ،
بدا وكان احداث ايار / مايو تنفجر كعاصفة فوق باريس . وعند ذلك
الوقت لم تعد التربية والسياسة في فرنسا كما كانتا عليه . لقد هدأت
العاصفة ، ولكن ما تلاها من آثار ما يزال عميقا . لقد شكلت الصدمة
النفسية والاجتماعية حافزا دائما للتغير ، لان آثارها بلغت ذروتها
بالضبط في تلك النقاط التي كان تفوق فرنسا وطموحها فيها يبدو اكثر
ما يكون امانا .

احداث ايار / مايو ١٩٦٨

لقد اظهر التلفاز الفرنسي طوال فترة القمة لعاصفة ١٩٦٨ ، مشاهد
للعنف لم يسبق لها مثيل في العالم . وقد استجابت الاحداث وتحركات
المهن في فرنسا على مدى سنوات عدة فيما بعد لتلك التجربة المحطمة -
وبصورة مستمرة . كما ان المقاصد التشريعية ما تزال حتى الآن تستجيب
الى هذه الذكرى ضمنا ، ان لم يكن بصورة مكشوفة ، بالرغم من
ان المشهد المعاصر قد يكون هادئا ، وان الطلاب قد يكونون اكثر انشغالا
بالحصول على عمل والحفاظ عليه .

كانت اضطرابات ١٩٦٨ علائم لا على شيء انتقالي في فرنسا فحسب
او في التعليم العالي فحسب ، بل على ارتياب في عملية توجيه الشبان
في قنوات ضيقة محددة مسبقا لتلائم مقاصد الكبار (او ربما يقينيائهم
التي لم توضع موضع تساؤل) . وعند تلك الاحداث واجه المربون تحديا
لتلبية حاجات الشبان والتلاؤم مع افق اللائقين ، بدلا من الاعتماد على

التنبؤات الافتراضية التي اتصف بها العديد من المخططين في العديد من الدول أو المنظمات الدولية وخلال الستينات . لذلك كان من المفيد متابعة القصة عن كذب ضمن الإحداث الحية للسياق الفرنسي ، ذلك أنها نسخة فرنسية لمشكلة واسعة الانتشار . ان النقد الاساسي للنظام الجامعي (الذي يحمل دائما معاني اضافية تذكر بالنظام التربوي كله كما يتجلى من المصطلحات العادية المستخدمة في فرنسا) ، انطلق من اساتذة جامعيين اجتمعوا في كان Caen عام ١٩٦٦ (قبل ايار / مايو الخطر بسنتين) . وقد نشرت تعليقات اولئك الاساتذة على نطاق واسع في الصحف المختصة والعامة ، ولقيت صدى في عدة أنظمة جامعية خارج اوروبا الغربية - شرقا وغربا .

وفي عام ١٩٦٧ ، اثناء أحد الاضرابات الصناعية المتكررة في فرنسا ، قام طلاب من ثماني ثانويات (من نوع الليسيه التي تشتمل أيضا على صفوف اضافية أو اعدادية تقود الى المسابقات التي يتقدم اليها الطلاب في حوالي سن الـ ٢٠) باضراب مع طلاب جامعيين دعما لمطالب العمال ، ففصل طالب من المدرسة ، وفرض وزير التربية دوام يوم اضافي على سبيل العقاب . وفي كانون الثاني / يناير ١٩٦٨ ، اجتمع طلاب من ٥٠٠٠٠ ليسييه أمام « ليسييه كوندورس » Lycée Condorcet « وحصلوا على اعادة قبول الطالب المفصول في المدرسة .

ومن تلك البداية الصغيرة ، راح طلاب الليسييه يجربون قوتهم المرة تلو المرة حتى ايار/مايو في مناسبات متتالية ، وفي مظاهرات تجمع الواحدة منها بين ٣٠٠٠٠ طالب وخليط من ٥٠٠٠٠ شاب ينتمون الى فئات مختلفة ، وقيمون حواجز في باريس وامكنة اخرى . وفي ١٠ مايو /ايار ١٩٦٨ كان هناك اضراب عام تجمع اثناءه ١٠٠٠٠٠ طالب ليسييه في الشوارع . ونشرت لجان النشاط في الليسييه بيانا في ١٣ ايار /مايو تعلن فيه حقها في العمل السياسي داخل مدارس الليسييه ، وحق طلاب « الحلقة الثانية » (الفئة العمرية من ١٥ الى ١٨ أو ١٩) في الاضراب ، وحقهم في « النضال ضد النظام الجامعي » . وفي هذه المظاهرات وقس

اصدام عنيف بين الطلاب وقوى الامن والنظام ، وبين الطلاب والسلطات الجامعية من جهة اخرى ، الا انهم كانوا يتمتعون بدعم ملحوظ من عدد كبير من المدرسين الجامعيين الشبان ، ومن بعض الاساتذة الاكبر سنا ، بل ومن عدد من الآباء ايضا .

وخلال السلوك المضطرب الذي اعلنت عنه وسائل التواصل الجماهيرية (بقدر من التضخم من دون شك) ، ووسط الاحكام المتطرفة التي تضمنتها البيانات الساذجة ، كان هناك تشخيصات حاذقة وبنية لمشكلات التربية الحقيقية الكامنة في قلب الازمة الفرنسية . تمثل بعضها في عبارات علمة حول الحاجة الى اصلاح والامكانية تحقيقه ، وتناول بعضها الآخر بتفصيل اصلاح المناهج ، والتنظيم ، والعلاقات في كل نوع من المؤسسات التربوية . وكان هناك ايضا قسم آخر تمثل في مجموعة من الشتائم والاحتجاجات غير الناضجة . وقد ظهر أثناء ذلك كتاب صغير الحجم عظيم القيمة بعنوان « طلاب الليسيه يحتفظون بحق الكلام » (دار Seuil ١٩٦٨) كتبه فريق من الطلبة استنادا الى مداوولات لجان النشاط في مدارسهم ، وهو يتضمن رواية لتاريخ الاحداث مع مقترحات واعية جدا لاصلاح البنية والعلاقات والتوجيه في التربية .

ومما علا به النفير من النداءات ، المطالبة بالزيد من « المشاركة » . وقد فسر ذلك على انه يعني الحصول على حصة في تخطيط العمل وادارة المدرسة . الا ان هدف النقد الواضح الذي احسه معظم الطلاب كان اضاعة وقتهم بحجز عقولهم في المدرسة والجامعة . فقد اعلنوا ، على سبيل المثال ، انه يمكن الحصول على « الاستقلال » من طريق تنظيم افضل لليوم المدرسي . كما اعلنوا ان النظام التقليدي يجحف بحق النمو الجسمي والعقلي والجمالي من طريق تقديم كمية موسوعية من المعرفة ، فهو يفرض على طالب الليسيه معدلا يزيد على ٤ ساعة اسبوعية من العمل المدرسي والوظيفة البيتية (فاسبوع الـ ٤ ساعة هو المعيار في العمل الصناعي . وقد حسب بعض الملاحظين ان العديد من الطلاب في

التربية الثانوية العليا ربما كانوا يعملون ٦٠ ساعة اسبوعية أو أكثر على نحو ما .

واقترح الطلبة أن العمل المدرسي يجب أن ينجز كلياً داخل الـليسيه، وألا يستغرق هذا القدر من الوقت الخرجي . كما اقترحوا أن يخصص ثلث الوقت للنمو النظري أو الفكري في المواد الأساسية عن طريق التعليم الشكلي ، في فترة الصباح إن أمكن . وأن يشتمل ثلث آخر من الوقت على عمل مدرسي خاضع للإشراف ، من نوع التجارب ، والعمل ضمن الفريق ، والمشاريع الخاضعة للإشراف ، والمناقشات ، والزيارات ، والرحلات . أما الثلث الباقى فيجب أن ينذر للرياضة والفعاليات الجمالية كالغناء والموسيقى والتمثيل وما شابه ذلك .

ويقول الطلبة ، أن المعلم يجب أن يكون ، ضمن تلك الشروط ، مربياً ، وأن يبعث الحياة في العمل بصورة مستمرة . ويتبع ذلك أن يقضي المعلم يومه كاملاً في المدرسة (فمعلمو المدرسة الثانوية في القارة الأوروبية يقضون في العادة مدة تتراوح بين ١٥ و ١٨ ساعة اسبوعية في المدرسة ، ويفادرون المدرسة حالما ينتهون من أداء تعليمهم الشكلي) . على أن الطلبة اعترفوا في أحد بياناتهم بالمبدأ الشائع والإجراء المنتشر وهو أن يستمر المدرسون في تضيئة ثلاثة أيام اسبوعياً في المدرسة على المستوى الثانوي العالي . وأن معاملة تفضيلية يجب أن تعطى لأولئك المعلمين الذين تتطلب معارفهم ومهاراتهم ذلك الإجراء (كحامل التاهيل التربوي العالي The agrégés) . ويعتقد الطلبة أن كل ذلك يمكن تحقيقه مع قدر أكبر من الاستقلال وبنجاح كامل شريطة توفير التجهيزات والمواد الأساسية .

إننا نعرض خلاصة وجهات النظر هذه ، لا على أنها أشياء استثنائية بل على أنها عينة ممثلة للكثير مما كان يظهر في المقالات والكتب التي نشرت في تلك الفترة . وقد أعطى المديرون الكبار والمفتشون وموظفو الوزارة تقديرهم لحصافة الطلاب ومقترحاتهم البناءة منذ ذلك الحين . وادرج العديد من تلك المقترحات ، ومن دون شك ، ضمن خطط

الإصلاح ، كما اعترف بذلك بعض الكبار الذين توافرت لهم الشجاعة الكافية . ومع ذلك فحيثما تذهب ، في أي من مدارس فرنسا ، ستري أن الناس ما يزالون يتحدثون عن « أحداث أيار/مايو ١٩٦٨ » مبهوري الانفاس . وفي حين يتحدث عنها العديد من المعلمين الأكبر سنا بالشمئزاز الشديد معلنين أن الخراب لم يصب المدارس فحسب ، بل النظام التربوي الفرنسي برمته ، يوافق آخرون على أن الأشياء لن تعود مطلقا إلى سابق عهدها ، ولكنهم مسرورون لذلك . وفي سبيل تلبية أغراض المقارنة ومشاركة المعلمين الفرنسيين صدمتهم بتلك المقترحات في الوقت ذاته ، يجدر بنا تعداد بعض شكاواهم .

فمن بين الشكاوى التي أعلن عنها العديد من مدرسي الليسيه المتقدمين في السن ، أنهم لم يعودوا قادرين على تقديم محاضرات علمية ، أو مجموعة متكاملة من المحاضرات الشكلية ، وأن الطلاب لم يعودوا يصغون أكثر من ٢٠ دقيقة بصورة مستمرة دون أن يتدخلوا مطالبين بالمناقشة ، وأن هؤلاء يرفضون أداء القدر المطلوب من الوظيفة البيتية ، وأنهم لا يحترمون « السلطة » في المدرسة والبيت أو في مواقفهم أزاء الاخلاق والسياسة . وفي بعض مدارس الليسيه التي تأثرت بصورة أعمق ، برز التغير في اللباس والتصرفات والمواقف أزاء العمل . إلا أن أولئك الذين اعتادوا رؤية الطلاب في العديد من المدارس الانكليزية ، وبصورة أخص في السويد أو مدارس القارة الأخرى ، لن يجدوا أي باعث على القلق إطلاقا . كان هناك من دون شك ، مدارس اضطربت اضطرابا عميقا ، وطلاب قلقوا بصورة خطيرة ، إلا أن الملاحظ الخارجي أحس بصورة أكبر بشعور الانتهاك الذي أبداه العديد من المعلمين أكثر مما أحس بالسلوك المشاكس وغير المعقول الذي قام به الطلاب . (من الممكن أن نكرر أننا نتناول الطلاب في أعمال ١٦ - ٢٠ بصورة رئيسة) .

وذلك الشعور بالانتهاك والهلع نفسه والمصحوب بالاشمئزاز أدى إلى استجابة الحكومة استجابة صلومة . لقد فرض « القانون والنظام » بشدة ، ولكنه في حين ظن البعض أن الحكومة ستنهال تحت وطأة

الفوضى ، انقد الوضع بسرعة نتيجة فشل العمال والطلاب في التعاون لفترة طويلة . (ومن الواضح انهم لم يفهم بعضهم بعضا) . واستجاب المجلس النيابي بوضع جدول مباشر لاصلاح التعليم العالي . كما وضع الخطوط العامة للمقترحات الجوهرية لاصلاح المدارس والمناهج والعلاقات والتوجيه في التربية . وستناقش تفاصيل هذه التجديدات اقيما بعد ، الا انه يبدو من المناسب ، من اجل تقدير حدة النقد الذاتي على أعلى المستويات ، أن نعرض مقتطفات من قانون التوجيه (للتعليم العالي) الذي صدر في ١٣ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٦٨ فقد جاء فيه : « كان من نتائج صلاية اطار الكلية ان المنظمة أصبحت شديدة الاتساع ، لا انسانية في ابعادها » . « المركزية ، التي صممت أصلا لتحقيق التنسيق ، أدت الى الاختناق . ولم تعد تحقق الانسجام في المبادرات ، بل هددت بشلها » ، « النظام التربوي بقي معزولا ، وفي وقت كلفت فيه فرنسا تفتح تخومها ، كان نظامها التربوي يتراجع ضمن تخومه » ، « ان النظام التربوي الفرنسي ، المعزول عن زمنه ، وغير المتلائم مع متطلبات العالم المعاصر والمنافسة الدولية ، لم يصبح واهيا بنقطة ضعفه الا ببطء » .

هذه التعبيرات الرسمية من مقدمة قانون التوجيه للتعليم العالي كانت اتهامات مذهلة ، لا للنظام الفرنسي ما بعد الثانوي وطرائقه فحسب ، بل لكل عمليات الاصطفاء والمناهج التي كانت تسبق التعليم العالي . ولنقل بايجاز ، ان الحكومة نفسها والنظام الدستوري في فرنسا تعرضا للخطر نتيجة التطلب التربوي الذي تحداه الطلبة (وبعض المعلمين على الاقل) ، ذلك التصلب الذي كان من الممكن ان يستمر فيه الاداريون والاكاديميون (الذين يحافظون على بقائه) لولا تلك الصدمة الفجائية .

ومن الواضح ، ان الخطوط العامة للمدارس قد وضعت موضع شك ، في جميع قطاعات النظام التربوي ، وضمن عملية اعادة التوجيه الدائرة حوله على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي برمتها . لقد نظرنا الى الصعوبات التربوية الفرنسية ضمن المنظور الفرنسي ، الا ان

الفرنسيين بصورة عامة (والشبان منهم بصورة خاصة) اعترفوا بالارتباط
بهذه الصعوبات ارتباطا واسعا بالقضايا الأساسية في التربية والمجتمع ،
كما نعتزف نحن بذلك الارتباط معيلا للسياسة المستقبلية .

الدافع للإصلاح واتجاهه :

تحت وطأة هذه التحديات العديدة ، واثناء تنفيذ التشريعات
(أو التعبيرات عن المقاصد) التي صيغت حتى الآن ، يتوقع أن تستمر
بنية المدارس ، والتنظيم ، والمناهج ، والصلات مع الحياة العملية ، في
فرنسا في التطور حثيثا ، ضمن زخم التغير الذي تجلى بعد ١٩٧٥ .
وبالرغم من أن عدم الاستقرار السياسي ظل بارزا مدة طويلة في فرنسا
(نظرا لنظام تعدد الأحزاب ، وتحولات الائتلاف فيما بينها) ، فإن تطور
السياسات التربوية فيها ، إذا ما قيس بالماضي ، يبدو مستمرا منذ
نهاية الحرب العالمية الثانية ضمن منطق خاص به . لقد كانت هناك
وقفات وانطلاقات بالطبع ، بحسب تقلبات القوة السياسية والمصالح
المحلية ، إلا أن تلك التقلبات والمصالح نفسها مكنت حكام فرنسا أحيانا
من أن يدعوا لأنفسهم خططا اقترحها عام ١٩١٨ فريق من المجنديين
السابقين الشبان أطلقوا على أنفسهم اسم (أنصار التربية الجديدة
The new education fellowship) ، وقد وسعت تلك الخطط بصورة
كبيرة في مقترحات إصلاح لانجفان - والون Langevin-Wallon
لعام ١٩٤٧ .

ولما كان من المستحيل التنبؤ بتفاصيل شكل المدرسة ، أو بالتركيز
الذي يمكن أن يبرز في اثر الانتخيلات التي تضع هذا الحزب أو ذاك في
السلطة ، يجدر بنا أن نعيد الى الأذهان بعض السوابق القوية التي كونت
الخطوط العريضة للنظام الحالي والمستقبل المنشود . وبهذه الطريقة
نلاحظ أن الحكومات المحافظة - كحكومة ديغول عام ١٩٥٩ - تبنت
أو كتفت سياسات تربوية ظهرت في الاصل عند الاشتراكيين أو
الشيوعيين مثل لانجفان Langevin والون Wallon) حين بدأ

الجزء مؤاتيا من الناحية السياسية ، والاصلاح قابلا للتحقيق . وفي هذا الضوء أيضا ، تتخذ موضوعات عدة مثل توسيع الالتحاق كليا واجتماعيا و « ديموقراطية » المناهج والعلاقات ، وفوق كل شيء تجديد المساقات الدراسية والمدارس ، والتركيز على « التقنية » والصلة بالعمل في التربية ما بعد الالتزامية معنى جديدا . فنحن نراها لا على أنها أشياء أدخلها برثوان Berthoin وديغول De Gaulle عام ١٩٥٩ ، أو فونتانه Fontanet عام ١٩٧٣ ، أو هابي Haby عام ١٩٧٥ (أو مقترحات الاشتراكيين المضادة عام ١٩٧٨) فحسب ، بل على أنها سلسلة من الاستجابات التربوية المترددة نوعا ما ازاء مرحلة تقنية أبعد مدى .

وهكذا فلنناذكر بالفرضيات التفسيرية التي قدمناها في الفصل الثاني، ونعترف أيضا بأن أي بنية أو طريقة حالية ، ليست إلا تعبيرا أسلوبيا (كما يمكن أن يقال) عن الكيفية التي يحاول بها الناس هنا ، وفي هذا الوقت ، أن يتلاءموا مع التوترات التربوية / الاقتصادية التي تتعارض في معظم الأحيان . ونرى أن « جدلا واسعا » على الصعيدين الدوالي والقومي على السواء ، يرتفع الآن فوق النظرات الفئوية والحزبية . وهذا الجدل الواسع يتطلب تحليلا مقارنا وجماعيا للجماعات والامكانيات ، كما يتطلب ، بعد اتخاذ القرارات سياسيا ، دراسة مقارنة للتنفيذ والإدارة . وبشكل هذا كله عملية تختلف اختلافا كبيرا عن الاعتماد على النظريات ، والتنبؤات ، أو البيانات الحزبية حول التربية .

وفي ضوء هذه الملاحظات ، وإثناء توقع الكيفية التي ستتخذها الاتجاهات الحالية ، يبدو مناسبا أن نتناول تدابير خطط لانجفان - وآلون لعام ١٩٤٧ ، وأن ننتقل منها بإيجاز الى الوقت الحاضر ، مع عرض الخطوط العامة للنظام الحالي في فرنسا .

لقد أولدت خطة لانجفان - وآلون للاصلاح ، التي نشرت عام ١٩٤٧ ، أهمية خاصة لأنها اقترحت إعادة بناء كاملة للتربية الفرنسية في « حلقات Cycles » ثلاث . تغطي الحلقة الاولى (٦ - ١١) تقديمات التربية الابتدائية العادية ، ولكن مع تركيز أكبر على إعطاء جميع الأولاد

آفاقا من الفرص طويلة المدى ومقارنة أكثر انسانية للموضوعات التي يجري تعليمها على هذا المستوى. أما الحلقة الثانية المصلحة (١١-١٥) والتي وُصفت بأنها « حلقة التوجيه The orientation cycle » فقد قدمت جوا أكثر مرونة ونظما للاصطفاء الحر من اختيارات يجمع كل منها بين الاهتمامات العلمية والأدبية والفنية والتقنية . على أن يوجه التلاميذ نحو مجموعات الاهتمام التي تبدو مناسبة لحاجاتهم وإمكاناتهم . وأما الحلقة الثالثة فقد سميت « حلقة التحديد The determining cycle » .

وقد اقترحت الخطة على ذلك المستوى ثلاثة نماذج مختلفة للتربية : النموذج العملي (في مدارس تعلم الصنعة apprenticeship) ، و « النموذج الفني » ، الذي يعني الدراسات الصناعية أو التقنية والتجارية ، والنموذج الأكاديمي أو « الدراسات النظرية » . وهناك نقطة هامة تتمثل في أن هذه المسارات المتوازية الثلاثة تضم بعض الصفوف المشتركة فيما بينها ، وأن المكان الانتقال من أحدها إلى الآخر (مع تعليم إضافي حيث تمس الحاجة إليه) قد روعي ضمن المقترحات .

وقد تارجح تاريخ هذه « الحلقات » الثلاث لمقترحات لانجفان - وآلون بين النجاح والفشل منذ ذلك الحين . ولكنها اقترنت على المدى البعيد من التحقيق بفضل الإصلاح التربوي الفرنسي . كما وضعت بلدان أخرى موازيات لها ضمن إصلاحاتها التربوية . ولا بد من الملاحظة ، على كل حال ، أن المصطلحات المستخدمة في المدارس الثانوية الحالية تختلف إلى حد ما . فمصطلح « الحلقة الأولى » يستخدم في المرحلة من ١١ - ١٥ ، في حين يعود مصطلح « الحلقة الثانية » إلى مرحلة من ١٥ - ١٨ .

كما اقترحت إصلاحات لانجفان - وآلون مستوى لاحقا للثانوي يضم مرحلتين ويشكل التربية الثالثة أو العالية . وبدلاً من تناول إصلاحات التعليم العالي هنا ، يبدو من الأفضل أن نربط خطط إصلاح لانجفان - وآلون بدورها في قيادة السياسة العامة ضمن النمط الكلي

لخطط الإصلاح الفرنسي . والشئ الغريب في اصلاح لانجفان - وآلون - أن أمره لا يقتصر على أنه لم يوضع مطلقا موضع التنفيذ في فترة نشره ، بل أنه لم يناقش في الجمعية الوطنية ، ولم يعول اطلاقا بال تأكيد . ومع ذلك ، فان عددا من التغيرات الهامة حدثت حتى قبل أن ينشر .

والجدير بالذكر من هذه التغيرات ، أن البكالوريا الصناعية - التقنية أدخلت عام ١٩٤٦ . وأن تغيرات هامة في بنية المدرسة الثانوية دمجت ضمن ما يسمى « بالصفوف الجديدة *Classes nouvelles* » التي أتبعته توصيات لانجفان - وآلون ، كما أدرجت في مدارس الليسيه الرائدة التي أحدثت فيما بعد . وهكذا كان مقبرا لهذه التوصيات أن تمارس تأثيرا ذا دلالة في التفكير اللاحق حول الإصلاح التربوي الفرنسي . ومن الممكن أيضا أن نراجع عددا من التغيرات في بنية البكالوريا والتعليم العالي إلى هذه الوثيقة الهامة . كما أن المقترحات لاعادة توجيه تربية المعلمين ، والتدريب أثناء الخدمة للمعلمين ، ينبثق ضمنا في الواقع من الحاجة إلى مقاربة تربوية جديدة كليا ، إذا كان لهذه الإصلاحات أن تنفذ .

وقد يسامح الملاحظ المقارن الذي يتفحص الموضوع من الخارج ، إذا لاحظ أن عددا كبيرا من مقترحات لانجفان - وآلون تحمل شيئا بينا مع برنامج « أنصار التربية الجديدة » الذي أشرنا إليه فيما سبق ، ومع الإصلاحات التي نفذت لتوها في تلك الاقطار التي أمضى فيها عدد من كبار التقدميين الفرنسيين سنوات نفيمهم ، في أثناء احتلال فرنسا بعد ١٩٤٠ - ومن ضمنهم الجنرال دوغول . لقد كان هناك اتجاه لدى المصلحين الفرنسيين لأن يكونوا غير واعمين حقا للتجديدات والبحوث التي تجرى في البلدان الاخرى ، بالرغم من أن ذلك الانعزال تحطم بصورة بطيئة . ويلاحظ الآن اهتمام متزايد بالبحوث المقارنة . فوزارة التربية الفرنسية يتوافر فيها الآن علماء مرموقون يعملون بتعاون كامل مع الدراسات والبحوث المقارنة داخل فرنسا وخارجها .

ولنفحص تنظيم التربية الفرنسية قبل اصلاحات هابي الشاملة

وبعدها ، على خلفية هذه الخطة الاستراتيجية الرائعة ، تلك الاصلاحات التي حصلت على الموافقة القانونية في تموز / يوليو ١٩٧٥ ووضعت تدريجيا موضع التنفيذ بدءا من ايلول / سبتمبر ١٩٧٧ فما بعد . وقد كان القانون دقيقا وشاملا للدرجة انه نقل الى حيز العمل عن طريق (١١) قرارا وزاريا ، و (١٦) أمرا صادرا عن الادارات المحلية ، و (٢٠) توجيهها مفصلا صادرا عن الوزير نفسه .

وذلك الاجراء يبين الطابع النابوليوني المستمر للادارة التربوية الفرنسية ، بالرغم من أن التشريع الحديث كان يقصد بوضوح دمج استجابات عدد اكبر من الفرنسيين ، وتعاون عدد اكبر من المشاركين النشطين ، حين شرع في تغيير طابع النظام التربوي .

وعبر ال (٢٦) اكاديمية (المناطق التربوية) كلها ، وآل (٩٥) دائرة ، بدأ بعض المعلمين على الاقل ينتهزون فرصهم ضمن البنية المتطورة . سيقول لك العديدون من تلقاء أنفسهم ، إنهم يتمتعون بحرية كاملة في استخدام الطريقة التربوية التي يختارون ، وفي تفسير موادهم التعليمية وتكييفها ، وفي أشياء من هذا القبيل . ولكن كل شخص سيقول عاجلا أم آجلا أن موضوعات الدراسة ، والبرامج ، ومتطلبات الامتحان ما تزال تحدد بصورة دقيقة كما كان الوضع دائما ، بدرجة انه لا يمكن احداث أي تغير دون موافقة إحدى الجهات العليا ، وهي تعني عادة أحد المفتشين في الاكاديمية . وضمن المفتشين على مستوى الاكاديمية ، يصادف المرء في معظم الاحيان استعدادا نظريا لتشجيع التجديد . الا ان العمل التعاوني المتداخل بين الموظفين الكبار ومعلمي الصفوف يتطلب فترة طويلة من الممارسة ، والتشجيع ، والتدريب البناء الخدمة من اجل ان يصبح فعلا بصورة حقيقية . وفي كل الاحوال ما تزال بنية انواع التماس داخل المدرسة وخارجها بحاجة إلى المزيد من العناية .

النظام المدرسي الشكلي :

تبدأ التربية الإلزامية في السادسة من العمر ، بالرغم من أن الأحكام التفسيرية لاصلاح ١٩٧٥ تبين أنه : نظرا لأن الغالبية الساحقة من الأولاد الفرنسيين كانوا بالفعل في المدارس قبل ذلك العمر ، فإن على المدارس أن توسع الصف الاعدادي (في السادسة من العمر) إلى الأسفل حتى سن الخامسة . وبهذه الطريقة يمكن وضع برنامج أكثر مرونة بشكل « حلقة اعدادية » من سنتين ، من الخامسة حتى السابعة ، تضاف إليها حلقتان أخريان يتكون كل منهما من سنتين ، وتكمل بذلك مرحلة المدرسة الابتدائية (حتى سن الحادية عشرة) .

وينطوي هذا التغير الظاهري الطفيف ، على تغيير دقيق في التركيز . فقد كانت نسبة عالية جدا من أطفال فرنسا تداوم فعلا دواما طويلا قبل الابتدائية . وقد بدأت المدارس قبل الابتدائية بداية متواضعة منذ الثمانينيات في القرن التاسع عشر ، ولكن تزايد كبيرا فيها حدث في فترة ما بين الحربين ، وارتفع بصورة أكبر منذ ١٩٤٥ . وفي أواسط السبعينيات من هذا القرن كان ما يزيد على ٨٠٪ من الأطفال في أعمار الثالثة حتى الرابعة ، وما يزيد على ٩٥٪ في عمر الخامسة ، يداومون في « مدارس الامهات *écoles Maternelles* » أو في صفوف الحضانة . وهناك نسبة صغيرة (دون ٢٠٪) تبدأ من سن الثانية . ويقصد قانون ١٩٧٥ إلى توفير تلك الفرصة لجميع الأهل الراغبين فيها ، حتى بلغا من عمر الثانية .

وبالرغم من هذا الالتحاق المبكر ، فإن التربية الإلزامية لا تلزم الأطفال بالدوام على المدرسة . إنها ترغب الأهل ، كما هي الحال في بريطانيا ، على أن يعنوا بأن يحصل أبنائهم على تربية مناسبة عن طريق تعليم منهجي . على أن الفرنسيين يعتمدون بوضوح على المدرسة (ولا سيما ضمن النظام العام) بدءا من سن مبكرة جدا . فالتربية قبل المدرسية في المؤسسات الرسمية أصبحت معتادة الآن بالنسبة

لغالبية الاطفال في معظم بلدان أوروبا الغربية ، بالرغم من أن النسبة الفرنسية هي النسبة الأكثر ارتفاعا (وعلى النقيض من ذلك ، اقتصرت هذه النسبة في بريطانيا على ١١٪ من الاطفال بين الثانية والرابعة في دور الحضانة في بداية السبعينيات) .

على أن هذه البداية المبكرة لاتعني الانطلاقة الناجحة بالنسبة لجميع الاولاد الفرنسيين . ف ٢٠٪ من الاطفال كانوا يضطرون الى اعادة برنامج السنة الاولى ، حتى في السبعينيات ، نظرا لانهم لم يصلوا الى المعيار المطلوب . اضيف الى ذلك ، أن الرسوب يصبح تراكميا في حالات عديدة . ففي بداية السبعينيات ، لم يكمل السنوات الابتدائية الخمس في الوقت المحدد رسميا الا طفل واحد من أربعة اطفال ، والعديد من الآلاف أعادوا الصف الابتدائي الاخير في مستوى من ١٠ - ١١ سنة . وقد توزع هذا التأخر (الذي يعد اخفاقا) بصورة غير متساوية ، على الصعيدين الاجتماعي والاقليمي . ولا تمثل فرنسا استثناء في هذا كله ، نظرا لان ظاهرة اعادة الصف شائعة في القارة . وعلى صلة بهذه القضية نلاحظ الاعتماد على معدلات قومية للتحويل يحكم عليها استنادا الى « معايير » محددة ، في مدى محدد من الكفاءات - كلها من النموذج التعليمي التقليدي . وفي سبيل اللحاق بالآخرين ، يلجأ بعض الاولاد الى القيام بالوظائف البيتية او الى الاستعانة بمعلم خاص ، بالرغم من أن الوظيفة البيتية القيت نظريا في المدرسة الابتدائية منذ سنوات عديدة لاسباب صحية وأخرى تربوية أيضا (ذلك لانها تركز الانتباه على معايير « كتابية ») .

وهكذا فإن البرامج التي دشنت بالفعل عام ١٩٧٧ ألغت اعادة الصف من حيث المبدأ ، الا اذا طلب الاهل ذلك . وهنا أيضا يوجد متخذ لموقف الاهل الفرنسيين الصارم ، الذين يتمثل طموحهم العادي في أن يحصل اولادهم على النجاح المقيس مدرسيا ، وعلى الشهادات من الطراز القديم - تلك الشهادات التي استمر بعضها في المحافظات بصورة شبه رسمية فترة طويلة بعد الفائها رسميا . وضمن هذا الجو التربوي

المحافظ كان المعلمون (معلمو المدارس الابتدائية) حلفاء اقوياء للاهل ، وما يزالون ، ولكن بطرائق مختلفة .

ان برامج ما بعد ١٩٧٧ تختلف عن هذه المعدلات بطريقتين : تتمثل الاولى في ان المنهاج نفسه يتوقع ان يكون اكثر « حسية » وعلى صلة بالحياة والخبرة المحيطة بالمدرسة ، وفي طرائقه في التعليم / التعلم . والثانية في ان « المرونة » تشجع خلال الانتقال من التربية قبل المدرسية الى التربية الابتدائية بكل معنى الكلمة ، وخلال التقدم في السنة السادسة (التي دُعيت كذلك منذ عدة سنوات) استنادا الى بدء المرحلة في الخامسة من العمر وامتدادها على ثلاث حلقات من التربية الابتدائية .

على ان نمط المدرسة الابتدائية قد تغير تدريجيا منذ اصلاحات برتوان Berthoin لعام ١٩٥٩ ، والتي تدين بالكثير الى دوغول . فقد اعطى جدول التوقيت ذو ال ٢٧ ساعة عطلة مدرسية يوم الاربعاء من اجل تعليم الدين واداء شعائره (بدلا من يوم الخميس الذي كانت تعطى فيه المدارس تقليديا) ، كما اعطى عطلة بعد ظهر يوم السبت . وتوزعت محاور المنهج على الشكل التالي : ١٥ ساعة للتعليم الاساسي في اللغة والحساب ، ٦ ساعات لموضوعات مثل التاريخ والجغرافيا (التي تربط بالبيئة المحلية احيانا بصورة اكبر الان) وفعاليات يقاظ *activités d'éveil* اخرى يقصد منها « اثاره الاهتمام » - وهي تضم الملاحظة الخارجية ، والموسيقا والاشغال اليدوية البسيطة ، مع ٦ ساعات للتربية البدنية والرياضية ، الخ .

وقد مززت اصلاحات ١٩٧٧ « الانشطة » (وهي كلمة تتردد باستمرار) ، وتعني تماسا شخسيا او ثق في الصفوف الصغرى ، وعملا فرديا وجماعيا . وبدلا من بعض المعايير المنمطة في الماضي ، يجب ان يقاس تقدم كل طفل الان عن طريق سجله الفردي ، وهكذا يعطى انتباه اكبر للمقطع الجانبي الشخصي للحصول والحاجات . وذلك السجل يتبع

الطفل على امتداد المدرسة الابتدائية ، وهو (بالتشاور بين المعلمين والأهل) هام في نقطة الانتقال الى المدرسة الثانوية . وهذا يحدث مبدئيا في سن الـ ١١ ، ولكنه ، كما رأينا ، قد يحدث في الواقع في سن متأخرة بالنسبة لبعض الأولاد بسبب اعادتهم الصفوف . وهناك في الواقع اقلية ، لم تتمكن حتى وقت قريب من الانتقال بصورة صحيحة الى أي مدرسة ثانوية ، أما لتخلفها الشديد ، أو لبعد القرية التي تقطنها .

ومنذ ١٩٥٩ ، وخلال السنوات التالية حصل تزايد مرموق في الخدمات الاضافية للارشاد والتوجيه وما شابه ذلك - لاسيما فيما يخص التوجيه المهني ، الا انه من أجل الارشاد التربوي أيضا ، وقد وصل تأثير ذلك الى آباء التلاميذ في المدرسة الابتدائية . كما جرى تذكير المعلمين باستمرار بمسؤولياتهم المهنية في الرعاية والأنشطة اللاصفية . وقد ظهرت بعض الاستجابات ، كما حدث نمو في التشاور بين معلمي الصف حول أداء التلاميذ كل بمفرده ، وأضيفت اليه تماسات بين الأهل والمعلمين . ومع ذلك فان العديد من المعلمين ما يزالون يرون في هذه الخدمات شيئا عديم القيمة . وقد رفض المعلمون على أي حال : أفرادا واتحادات ، المواقف الجديدة التي أوصت بها « لجنة جوكس Joxe commission » لانهم يعارضون في أداء مسؤوليات جديدة لم يحصلوا مقابلها على أجر اضافي .

على ان العديد من المعلمين يتحملون اعباء لاصفية - لأسباب سياسية أحيانا ، أو لتمييز انفسهم عن زملائهم الذين ربما كانوا يمينيين ، والذين يعملون لترقيتهم عن طريق « العمل المكتبي » . فالرحلات المدرسية ، والمخيمات ، والتزلج على الجليد في العطل ، وحتى المدارس المكشوفة في الأرياف تبعث نفسا من الهواء الناعش ضمن البرنامج الرسمي ، كما تؤدي الى قيام تماس شخصي بين المعلمين وتلامذتهم . وقد قسمت السنة الدراسية منذ ١٩٧٣ الى ثلاثة فصول ، مع عطل قصيرة نسبيا في عيد الميلاد و آذار / مارس - وعطلة طويلة في تموز / يوليو وآب / أغسطس . وهذه التدابير تسهل الرحلات والمخيمات في العطل Colonies des vacances الا ان الجولات اللاصفية أصبحت الآن شائعة اثناء فترة الدوام أيضا .

وهذا كله يشكل تغييرا هائلا عما خبره معظم الكبار والعديد من المعلمين القدامى اثناء دراستهم . ومن اجل تقدير ما يمثله هذا الفارق ، يجدر بنا ان نعيد الى الذاكرة حالة توقعات ولد ما مند عقدين او ثلاثة لا اكثر (وبالرغم من ان الوصف يخص فرنسا ، فقد كان ينطبق - او ما يزال - مع اخذ الاوضاع الخاصة بالحسبان ، على معظم أنظمة المدارس في القارة - وبخاصة على النماذج اللاتينية منها .) ولنحاول ان نتصور انفسنا داخلين الى مدرسة ابتدائية فرنسية مع طفل في يومه المدرسي الاول ، اثناء السنوات السابقة للاصلاحات الكبرى التي ابتدأت حقا عام ١٩٥٩ ، مدرسة تجد لتقاليدھا صدى في العديد من الكتب والعديد من العقول المحافظة .

ان اليوم الاول لكل طفل في المدرسة يمثل مناسبة تترك انطبعا قويا ، ولكن اذا تمكن طفل فرنسي في السادسة من العمر من التوقف عن التفكير فيه ، فانه سيجد ان تماسه الاول مع المدرسة كان مربكا . ففي السابعة الثامنة من ١٦ ايلول / سبتمبر ، كان كل طفل في المدرسة الابتدائية من شمال فرنسا وشرقها ، قبيل حسب الاصول من رئيس البلدية في مدينته ، يداوم صباحا مدة ثلاث ساعات . (وفي جنوب فرنسا وغربها كانت المدرسة تفتح بعدة عشرة ايام) . وكان هناك بعد الظهر دوام آخر مدة ثلاث ساعات بدءا من الساعة الواحدة . وكان الفصل يمتد حتى مساء ٢٣ كانون الاول / ديسمبر . وكان الاسبوع المدرسي ذو الخمسة ايام منظما آنذاك بحيث يعطي عطلة يومي الاربعاء والاحد (لا السبت) ، بحيث يستطيع الاهل الذين يرغبون في تعليم ابنائهم الامور الدينية تحقيق ذلك . فجميع المدارس الممولة من الضرائب العامة كانت علمانية . وقد كانت العطلة محددة بالامر الصادر في ١١ شباط / فبراير ١٩٣٩ . كما كان اختيار الموضوعات وتوزيع الدروس محددا بالقرار رقم ١٩ من الامر الصادر في ١٨ كانون الثاني / يناير ١٨٨٧ ، والامر الصادر ١٩٣٩ ، وعدة اوامر اخرى - وجميع هذه التشريعات كانت تقصد الى تحقيق النمطية الواحدة في جميع أرجاء البلد .

كانت المدارس الابتدائية الالزامية امكنة للعمل الجدي . كما توضح ذلك توجيهات ٢٧ تموز / يوليو ١٨٨٢ التي تقول : « ان الغاية المثلى للمدرسة الابتدائية لا أن تعلم قدرا كبيرا ، بل أن تعلمه بصورة متقنة . والاولاد يغادرون المدارس مع قدر محدود من المعرفة ، ولكنهم يعرفون جيدا ما تعلموه ، ان تعلمهم محدود ، ولكنه ليس سطحيا . فهم لا يملكون نصف معرفة . . . لان ما يجعل اي تربية كلمة . . . ليس كمية المعلومات التي تقدم ، بل الاسلوب الذي تقدم به » . ويبدو هذا الامر لمعظم الملاحظين الأجانب خاطئا من حيث اعطاؤه حكما يقلل من شأن الواقع ، لان « المعرفة المحدودة » للأفراد الفرنسيين كانت تبدو واسعة جدا للمعلمين البريطانيين ولجميع الأمريكيين . وهذه المعرفة كانت تفحص بصورة وافية وتسجل في شهادة رسمية لدى اتمام الدراسة ، بعد امتحان رهيب يدوم يوما كاملا ويتم في المدينة الرئيسة في الجوار .

ومع ذلك فان المربين الفرنسيين ، بالرغم من الحاحهم الشديد على المعرفة ، يقولون دائما انهم ليسوا مهتمين بصورة رئيسة بتعلم الحقائق ، وهم يلحون على أن « القدرات العقلية يجب أن تنمي » ، وان عقول الاولاد يجب أن « تدرب » ، وتغنى ، وتوسع ، هذا ما اوصى به القانون من اجل المدارس الابتدائية . وكانت المراحل التالية تقوم بهذه المهمة بشكل اكمل . وما تزال العين السريعة اليقظة للرجل الفرنسي او المرأة الفرنسية (بل وحتى الطفل الفرنسي) تشهد على التمرينات الوافرة للمدرسة الفرنسية .

وهكذا فان الطفل الفرنسي في السادسة من عمره يضع قدمه في طريق عقلي صارم منذ يومه الاول في المدرسة . وكانت المعارك تستمر في الاحتدام حوله ، والافكار الجديدة حول تنشئة الاولاد تحاول الحصول على القبول بخجل . فقد اتفق جميع الآباء والمعلمين ، والرهبان والسياسيين تقريبا على أن المدرسة « للعقل » ، وانه من الأفضل للطفل أن يعمره انتباهه .

كان كل الصبيان والبنات تقريبا يتلقون تربية منفصلة ، باستثناء المدارس التجريبية ، حتى بدأت قرارات ما بعد الحرب تعطي الافضلية

للتربية المختلطة . وتبين حداثة التربية المختلطة من الواقع المتمثل في أن عملية ادخالها الى المدارس لم تصل « الحلقة الثانية » من المرحلة الثانوية (التي تبدأ في سن الـ ١٥) حتى عام ١٩٧١ - ١٩٧٢ . وفي ذلك العام بدأ أولاد الـ ١٥ سنة يذهبون الى المدرسة معا ، واستمرت العملية بعدئذ . وحتى اليوم ، ما تزال المدارس ذات الجنس الواحد تديم التقليد الانعزالي القوي للبنات والحكم التسلطي القاسي للرجال . أما فيما يخص المنهاج والتنظيم ، فالمحاولات المبذولة لايجاد المرونة فيهما تتقدم ببطء من خلال النمط المنظم بدقة والذي لا يسمح فيه الا بتنوعات ضئيلة جدا ، بعد الحصول على اذن خاص بها . فكل شيء تقريبا مرتب . وجميع المعلمين موظفون حكوميون ، مختارون على أساس مؤهلات موضوعة من الدولة وواحدة في فرنسا كلها . وتدفع اجورهم من الدولة بحسب سلالمة قومية ، تخضع لادارة واشراف على الصعيد القومي ، او الاقليمي ، ويكلفون تنفيذ القوانين التربوية . وبالرغم من عدم صحة ما يقال من أن كل طفل في صف ما يتعلم الشيء نفسه ، في الوقت نفسه ، فان أي فرد يفحص البرنامج المدرسي المنظم بدقة قد يظن ذلك .

كانت الغالبية العظمى لأولئك الذين يناقشون الموضوعات الحالية للتربية بحماسة في المخازن والمقاهي وخلال وجبات الطعام الطويلة ، حتى اصلاحات ١٩٥٩ التي أجريت في سبيل مد التربية الالزامية تدريجيا حتى سن السادسة عشرة (والتي دخلت حيز التنفيذ منذ ١٩٧٢) ، كان أولئك قد غادروا المدرسة على الأرجح في سن الـ ١٤ . ففي بداية الستينيات ، كانت نسبة الذين يحصلون على التربية الثانوية تبلغ ٢٥٪ فقط ، بالرغم من أن هناك امتدادا طوعيا واسعا للحياة الدراسية . أما الآن ، فكل فرد تقريبا يحصل على التربية الثانوية على شكل ما ، كما أن التوزيع الثلاثي الذي كان يفصل « المحلقين عاليا » عن ذوي الامكنات الضعيفة نسبيا في السنوات الأربع الأولى للتربية الثانوية ، والذي كان يتراجع خلال نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ، ذلك التوزيع الغي كليا بدءا من ١٩٧٧ . ومع ذلك فان نقطة جميع أولئك الراشدين الفرنسيين الذين لم يفيدوا من تلك الاصلاحات الأخيرة تعكس تفاعل المدارس الفرنسية

مع السياق النشط للثقافة خارج المدرسة . ومما قد يشير الدهشة أنه كانت خلال الظروف الواقعية تنازلات تربوية عديدة من حين لآخر .

لقد ذكرنا معلمين المدارس الابتدائية عدة مرات - فيما سبق - على أنهم يحتلون تأثيرا يحد من بعض أنواع التقدم التربوي ، بالرغم من أن العديدين منهم يساريون من الناحية السياسية ، أو عاملون مخلصون في التقدم الاجتماعي بالشكل الذي يفهمونه . فحيثما بدا أن الإصلاحات تجمع « القسم الأعلى » القديم لنظام المدرسة الابتدائية مع مدرسة ثانوية جديدة أوسع قاعدة وأدنى مستوى (كما هي الحال في عدد من البلدان) ، لتشكيل « جذع مشترك » (يسمى « المدرسة المتوسطة في بعض البلدان » أو « المدرسة الثانوية الدنيا » في بعضها الآخر) ، حاول معلمو المدرسة الابتدائية غالبا التمسك « بقسمهم الخاص » . وقد يعني هذا عنايتهم بالتلاميذ اللامعين ، وقد يعني اشكالا متنوعة لصف اضافي يخضع لضبطهم ، أو قد يعني أيضا رفع مكانة مسؤوليتهم الخاصة ، مع أجور أفضل أحيانا .

وهذه المناورات مفهومة الى حد كبير في البلدان الشبيهة بفرنسا ، لأن الرعاية المهنية لمعلمي المدارس الابتدائية لم تكن تقتصر على المدارس الابتدائية ، بل تمتد أيضا الى أنواع عديدة من « المساقات الاضافية » ما بعد الابتدائية للتلاميذ من ١١ - ١٥ أو ١٦ . أضف الى ذلك ، أن نظام اعداد معلمي المدارس الابتدائية بقي أيضا تحت ضبط ادارة التعليم الابتدائي في وزارة التربية . وبالرغم من أن قسما من بنيته وبرنامجه كان على المستوى الثانوي حتى ١٩٧٠ ، وكان قسم منه على مستوى التعليم العالي ، فقد كان نظام اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية مرتبطا في حلقة مفرقة مع المدرسة نفسها . وقد ركز الاتحاد الرئيس للمعلمين مرارا في المحاضرات والبيانات الرسمية ، على صلة المدرسة بالقرية وأحياء الطبقة العاملة . كما حافظت المكانة القانونية الممنوحة لجميع المعلمين ، وجميع المدارس ، وجميع البرامج ، على تلك الصلة .

وهكذا فإن الاصلاحات التي تحاول دمج نموذجين من المدارس ونموذجين من الاعمال المهنية تواجه في أوروبا القارية ، وأمريكا اللاتينية وأجزاء عديدة أخرى من العالم تباينا في التربية أكثر عمقا واتساعا مما يخيّل للقراء نتيجة اطلاعهم على الظروف الحالية في البلدان الناطقة بالانكليزية . ومن الممكن أن تأتي تفاصيل التغير في مكانة المعلمين واعدادهم فيما بعد ، إلا أن تأثير التقاليد القديمة على توقعات المدرسة الابتدائية يجب أن يبرز الآن .

إن أي امرئ التحق بمدرسة ثانوية حقيقية ، ضمن هذه الظروف ، يشكل جزءا من مجتمع مستقل ، له آفاقه المختلفة كليا . فقد التقى هؤلاء الطلاب بمعلمين تخرجوا في الجامعة . ويمكن أن يكون مصر العديد من منهم إلى الجامعة أيضا . وهم يذهبون إلى المدرسة مع بنين وبنات حصل آباؤهم على الأرجح على تعليم ثانوي جيد ، وربما على تعليم عال أيضا . كما أن المدرسة الثانوية الجيدة توجد ، على أي حال ، في موقع هام في مدينة كبيرة أو حاضرة ، بينما تكون المدرسة الابتدائية وامتداداتها الابتدائية العالية ، في معظم الأحيان ، محلية جدا .

هذا التناقض بين المدرسة الابتدائية والتربية « الثانوية الحقة » (التي كانت آنذاك من النموذج الأكاديمي فقط) ، كان بارزا بصورة أكبر في الظروف النموذجية للقارة الأوروبية لأن الناجحين وذوي الثراء كانوا جميعا من خريجي المدرسة الأكاديمية العامة – لا المدارس الأهلية أو المستقلة . ففي الظروف الاجتماعية للقارة الأوروبية انتجت الليسيه Lycée أو الجمنازيوم Gymnasium ، الطبقات العليا باستمرار ولم يتم توسيعها بادخال المهن الجديدة أو الدراسات الجديدة حتى وقت قريب . وحين نضع هذه التناقضات في أذهاننا نصبح أكثر أهلية لتقدير دلالة مقترحات لانجفان – والون للاصلاح عام ١٩٤٧ ، والآخر الضئيل نسبيا ، « للصفوف الرائدة » و« مدارس الليسيه الرائدة » التي أجريت فيها التجارب مع مساقات دراسية مدموجة أو مطورة للأعمار بين ١١ و ١٣

أو ١٥ ، والمشكلات الناجمة عن ادخال المدرسة الثانوية الدنيا الشاملة (Collèges d'enseignement secondaire) أو CEG ابتداء من ١٩٦٢ فما بعد .

الاصلاحات في « الحلقة الأولى » من التعليم الثانوي (١١ - ١٥) :

ان الحلقة الثانوية الاولى تستهل من حيث المبدأ في سن ال ١١ . وهذه السنوات الأربع تغطي بحسب الطريقة الفرنسية في التعداد ، الصفوف المدرسية من السادس حتى الثالث ، موزعة الى مرحلتين : سنتين للملاحظة ، وسنتين أخريين « للتوجيه » . (وبالرغم من المقصد المعلن لنشر المدارس الثانوية الدنيا الشاملة أو ما يدعى CES في كل مكان بحلول ١٩٧٥) ، كان بعض الأولاد في المناطق القصية - أو البطيئون منهم على الأقل - حتى ذلك العام يتابعون الدراسة في شكل مطور بعض الشيء من الصفوف الابتدائية العليا القديمة .

اضف الى ذلك ، ان التوزيع الداخلي للتلاميذ (وهو ما يقابل التوزيع الى فئات متجانسة في الولايات المتحدة) بحسب دروب ثلاثة عنى استمرار التمايز عمليا ، حتى في ال CES ، التي ضمت حوالي ثلاثة أرباع تلاميذ الحلقة الأولى بحلول ١٩٧٥ . وهذه « الدروب » الثلاثة دمجت محتوى مناهجها تدريجيا من معظم النواحي ، ولاسيما فيما يخص الدربين اللذين ياتيان في الطليعة في السنتين الاوليين (مرحلة الملاحظة من السن ١١ - ١٣) . وقد حدثت الفروق الأكثر وضوحا فيما بعد (وما تزال) ، من طريق ادخال الموضوعات الاختيارية الأقل أو الأكثر صعوبة ، مع تعليم اضافي ، وسرعة اخف بالنسبة للأولاد ذوي القدرات الضعيفة . وهؤلاء يداومون ٣٠ ساعة اسبوعيا بدلا من الدوام المعتاد الذي يقتصر على ٢٧ ساعة اسبوعيا .

اما اشكال التمايز الأخرى التي قد يغفلها الملاحظ الاجنبي فهي تحدث نظرا لاختلاف سن الدخول الى « الصف السادس » (أو السنة الثانوية الأولى) ، كما لاحظنا فيما سبق ، من جهة ، ولأن بعض الأولاد اللامعين

جدا قد يستطيعون تخطي سنة دراسية من جهة أخرى . فقد أعلن السيد هابي Haby عام ١٩٧٧ أن ٦٠.٠٠٠ ولد فرنسي كانوا متقدمين آنذاك سنة واحدة على أقرانهم العاديين . وقد بينت الوثائق الرسمية على أي حال ، أنه مع بداية تنفيذ الإصلاحات عام ١٩٧٧ ، كان ما يزال هناك (في المناطق الريفية غالبا) بعض من « المدارس الثانوية الدنيا العامة Collèges d'enseignement général » (أو CEGS) تلك المدارس التي كانت مدارس ابتدائية عليا محسنة - وكان هناك بضع مدارس « ليسيه » ما تزال تقدم « حلقة أولى » شديدة الاصطفاء ، كما كانت تفعل في الماضي .

ان مدرسة ما بعد ١٩٧٧ الموجهة لجميع التلاميذ في الحلقة الأولى هي « الكوليج Collège » الشاملة ، المختلطة ، والمبنية على برنامج ذي جذع مشترك للجميع . وهذه المدرسة التي حلت رسميا محل أنواع المدارس الأخرى على هذا المستوى ، لا تحتوي على توزيع شكلي ، أو تمييزات فاصلة بين كتل الطلاب أو الدراسات . ووضع هذا المبدأ بشكل بحد ذاته تغييرا هائلا في فرنسا . يبقى أن نرى كم من الوقت سيستغرق انتقاله الى حيز التنفيذ .

كان التغير المفرد الأعظم لقانون ١٩٧٥ أكثر من مجرد تغيير بنيوي . وهو يكمن في محاولته الجمع بين كل أنواع تربية « الحلقة الأولى » بصورة راسخة ، وفي أكبر عدد ممكن من الجوانب . لقد أخذ على عاتقه توفير قدر عام من الخبرة التربوية ، مع السماح « بأنشطة معمقة » للأولاد الأكثر جدارة ، و « بأنشطة داعمة » للأقل نجاحا - على أن يدور كل ذلك حول جذع مشترك من الموضوعات الأساسية وهي : الفرنسية ، ولغة أجنبية (وهناك ترتيب للاختيار بحسب كفاءة الأولاد) ، والرياضيات ، و « الاقتصاد » ، وعلم الحياة ، والفيزياء ، والتربية البدنية ، والرياضة البدنية . أما اللغات الأشد صعوبة بالنسبة للأولاد الفرنسيين فهي الانكليزية والالمانية والروسية ، وأما الأسهل فهي الايطالية والاسبانية .

ولدى الدخول الى « الصف السادس » ، يكون سجل الولد موضع مراجعة من الاهل والمعلمين . وهذه المراجعة ، اضافة الى المشاورات ونتائج الامتحانات (وهذه الأخيرة لا تستخدم الا في الحالات الحدية او المختلف فيها) ، يستند اليها في تحديد المقررات والسرعة التي تعد اكثر ملائمة للتلميذ . ومن الممكن اجراء تكييفات فيما بعد ، اذا تطلبت ذلك ظروف خاصة ، ولكن القاعدة هي ان التركيز على الارتباط بالعمل والذي يتوافر الآن في معظم الدراسات بصورة متزايدة سيساعد عددا واسعا من الصغار الضعفاء في الدراسات الاكاديمية على الانتقال ، خلال مرحلة السنتين التاليتين (التوجيه) ، بصورة اكثر مباشرة للدراسات ما قبل المهنية و/ او التدريب . وعلى الصبيان والبنات الذين لن يكملوا دراسات نظرية بصورة اكيدة ، تمضية فترات تدريب في مصانع او مؤسسات عمل اخرى مجاورة . الا ان ذوي الاتجاه الاكاديمي من الاولاد دون الـ ١٥ ، يشجعون ايضا على تكوين مهارات يدوية ونظرات مهنية اكثر من ذي قبل .

ان الكثير مما وصفناه لتونا عن الحلقة الاولى يجري تطويره من حيث المبدأ منذ فترة من الوقت في معظم المدارس والمناطق التي يطبق فيها الاصلاح بحسب التشريع السابق . والحقيقة ، التي تفيد ان اصلاحات هابي لقيت معارضة من اتحادات المعلمين بحجة انها « هزة عنيفة » ، تبين مدى نقص الخطوط البيانية التنظيمية الجميلة التي تفسر وضع الاوامر الادارية السابقة موضع التنفيذ ، بالنسبة لبعض الاولاد ، او في بعض المناطق . كان اصلاح هابي يقصد بوضوح الي تعميم تلك التحسينات تعميما كاملا ، والى جعل الدراسات (والمعلمين) اقرب الى منظورات الحياة الحديثة بصورة اكثر واقعية ، وجعل الحلقة الاولى تشير بصورة متزايدة تدريجيا نحو الدراسات التطبيقية ، او الى منظورات مهنية اكثر وضوحا خلال الحلقة الثانية (والتي تبدأ اسما بعد الـ ١٥ ، الا انها تتأخر الى ما بعد الـ ١٦ في الواقع لنسبة هامة من التلاميذ) .

هناك قدر متزايد من التوجيه والارشاد بمساعدة المكتب القومي للمعلومات التربوية حول المهن (ONISEP) بالاستناد الى الاحرف الاولى

للتسمية بالفرنسية)، وهو يساعد الأهل والتلاميذ والمعلمين جميعا لاتخاذ لقرارات حول آفاق الدراسة والمهنة . وفي ظل التنظيم الجديد ، عدلت تسمية الشهادة القديمة للحلقة الاولى (BEPC) ، الى « بروفة الكوليج Brevet des Collèges » ، التي تمنح على أساس الاداء المدرسي (كما يظهر في السجل) مضافا اليه متحان بسيط ينظم على مستوى المحافظة . ويتوقع الآن من جميع التلاميذ تقريبا ان يكونوا ناجحين في ظل التنظيم لمرن نسبيا .

اما اختيار ما اذا كان التلميذ سيستمر في تعليم من النوع النظامي الاعلى درجة، ام انه سيلتحق بدراسات متصلة بالعمل والتدريب بعد عمر ال ١٥ او ١٦ ، فهو يترك للأهل كلما كان ذلك ممكنا . الا ان القصد واضح الآن على الأقل وهو : تزويد كل فرد بنوع من المؤهلات اما متابعة الدراسة ، او للقبول في مساق تقني او من النوع المتوسط ، او لاحد انواع تعلم الحرفة بالمرافقة ايضا . اما خطر الحصول على تلاميذ متسربين غير مؤهلين على الإطلاق فيقصد التقليل منه بحيث لا يمثل مشكلة في فرنسا . ومع ذلك فان القصد الأساسي هو اعداد الشبان للحياة بدلا من اعدادهم للمهن او للمزيد من الكتب .

« الحلقة الثانية » (من ١٥ الى ١٨ او ١٩) :

في هذه المرحلة ننتقل الى التربية ما بعد الالزامية . وفي الحقيقة ، ان العديد ممن يدخلون الحلقة الثانية يكونون قد تجاوزوا ال ١٦ ، وبذلك يكونون متطوعين منذ بدايتها . اصف الى ذلك ، ان اولئك الذين لا يرجح ان يتموا مساقا منظما للدراسة و/ او التدريب يناسب الحلقة الثانية ، يتركون المدرسة على الأرجح قبل الالتحاق به ، بسبب اعادتهم الصفوف في السنوات السابقة . ولذلك فنحن نتعامل هنا مع الظاهرة المتزايدة في اواخر القرن العشرين : مجتمع متعلم يتكون كليا من شبان متطوعين .

وخلال إعادة تنظيم التربية الفرنسية في الستينات ، أصبح واضحا بصورة متزايدة انه بعد التربية العامة المقصودة في الحلقة الاولى ، يجب ان يتوافر عدد من الاختيارات المتخصصة بدرجة اكبر ، بعد نقطة انعطاف بارزة في الـ ١٥ أو الـ ١٦ . وقد لا يقتصر ذلك على امتحان وجيز مثل شهادة الحلقة الاولى القديمة BEPC التي اتينا على ذكرها ، او « طقس للمرور » من نوع آخر ، الا ان الانتقال الى الحلقة الثانية من النظام نفسه يقتضي نوعا من « البداية الجديدة » . ويشير الشكل ٥ الى انه في اواخر السبعينات انتقلت نسبة مئوية كبيرة من الفئة العمرية اما الى « التربية الطويلة » او الى « التربية القصيرة » (اذا ما استخدمنا المصطلحات الرسمية) . وتظهر « التربية الطويلة » على انها تمتد ثلاث سنوات وتقود الى البكالوريا او الى نوع من الدبلومات الفنية ، الا انها قد تستغرق وقتا اطول لا بسبب امكان إعادة الصف فحسب ، بل بسبب معدل الاستنزاف القاسي في امتحان البكالوريا (الذي سنناقشه فيما بعد) .

اما « التربية القصيرة » المتوافرة بعد الـ ١٥ أو الـ ١٦ فهي مسجلة ايضا في الجدول نفسه ، على انها تقود الى شهادات فنية من مستوى ادنى ، ضمن مدى يلفت النظر من الاختيارات ، او حتى الى مدى اوسع ايضا من الشهادات التي تمنح بعد تدريب مهني شامل جدا ، يمكن ان يتضمن في حالات عديدة عنصرا هاما من التربية العامة ذات العلاقة بالاختصاص المختار . وقد كسبت فرنسا ثناء واسعا على كمال تدريبها المهني والفني . وستأتي تفاصيل ذلك فيما بعد ، ولكن نظرا لاننا نناقش الآن الحلقة الثانية للتربية الثانوية ، فاننا نلاحظ ان هذا التدريب المهني والفني يعد جزءا لا يتجزأ من تلك البنية - بالنسبة للشبان الاكثر كفاءة الذين يمارسونه على الاقل . وفي الحقيقة ، توجد ضمن « التربية الطويلة » التي تقود الى البكالوريا (وهي امتحان لنهاية الدراسة اقسى من الناحية الاكاديمية مما يوجد في معظم البلدان الاخرى) ، مقررات دراسية مجمعة يمكن ان تقود الى مؤهل قاس جدا في اختصاصات مثل « علم التواصلات » وادارة الفنادق العملية الى

حد الروعة ، وإدارة الخدمات الاجتماعية ، وغيرها - ومع كل هذه الاختصاصات جذع قوي من الدراسة الأساسية « الإنسانية » في اللغة الفرنسية ، واللغات الأخرى ، والرياضيات والعلوم النظرية المناسبة ، وكلها أيضا يفتح الباب للتعليم العالي .

وهكذا نلاحظ أنه بالرغم من أن « التربية الطويلة » في الحلقة الثانية ، قاسية من الناحية الأكاديمية ، بفرض إعطاء قدر كاف من الدراسات العامة لتمكين الطلاب من تطوير أنفسهم بطريقة متعددة الأبعاد فيما بعد ، فهي تستطيع التعبير عن نفسها ضمن شكل تقني متمكن . وهناك حوالي ثلاثين نوعا من الاختصاصات ضمن البكالوريا في الوقت الحاضر ، بل أنه يتوقع أن تتنوع بصورة أكبر ، ولا سيما في العلوم التطبيقية ، التي مثلنا لها لتونا ببعض النماذج .

وكما هي الحال في ألمانيا وبعض البلدان الأخرى ، يحافظ هنا على أساس عريض لأطول فترة ممكنة . ففي فرنسا ، وإثناء السنوات الأخيرة حرصت السنتين الأوليان لمساق الحلقة الثانية اللتان تقودان إلى البكالوريا باستمرار على أن يتمكن الطالب من لغته الخاصة ، ومن لغة إضافية في العادة (وأن لم يكن ذلك مطلوبا من الجميع) ، ومن الرياضيات ، وشيء من الفيزياء وعلوم الحياة ، وبعض الدراسات الاجتماعية أو الإنسانية ، والفلسفة ، كما حرصت على تمكنه من الرياضة البدنية . وفي تينك السنتين الأوليين ، تصور قانون ١٩٧٥ أن العناصر المشتركة ستستغرق ثلاثة أرباع الوقت . وهكذا فإن الاختصاص على ذلك المستوى (بالرغم من أنه حقيقي جدا ضمن مجال التركيز الخاص) يعني شيئا مختلفا جدا عن العزلة الفكرية والاجتماعية للاختصاصيين في بعض الأقطار الأخرى . صحيح ، أن السنة النهائية للأعداد للبكالوريا ، بعد الحصول على « البكالوريا الأساسية » في نهاية ما يسميه الفرنسيون « الصف الأول » هي أكثر تخصصا ، ولو لم يكن ذلك إلا بسبب المدى الموسع للاختيارات في الصف النهائي Terminal إلا أن الطلاب يكونون قد اشتركوا فعليا في جذع أساسي أكاديمي ، يعني مبدئيا تراثا ثقافيا مشتركا .

ولن تلجأ المقاصد الفرنسية الرسمية في المستقبل مهما تكن الظروف الى فصل الفنم « الاكاديمية » الاصلية عن المعزى التقنية الخاطئة .
فمنذ عقدين او ثلاثة عقود سبقت قانون ١٩٧٥ ، اتضح الاهتمام بتنمية التفوق والمبادرة على الصعيد التقني في المشاغل الهندسية المجهزة تجهيزا رائعا ، والمخابر ، وحتى في فنادق النجوم الخمسة ، التي شكلت جزءا من بعض مدارس الليسيه ، وحيث اُبقيت الدراسات المتخصصة للشبان ضمن الاتجاه الاساسي الاكاديمي بدلا من الالتقاء بهم الى اشياء يفترض انها أدنى مرتبة لسبب واحد وهو موضوعات الاختصاص .

ولتوضيح ذلك نقول ، ان بعض مدارس الليسيه الخاصة التي تناولناها لتونا تطورت عن المدارس القومية المهنية السابقة ، ووانها الحظ فادرجت برامجها ومكانتها ضمن عملية رافع مرتبة « التقنية » التي بدأت عام ١٩٤٦ مع تدشين بكالوريا صناعية / فنية .

الا ان امثلة عديدة اخرى لادخال الدراسات التقنية ، والتجارية وغيرها على انها جزء من التقديمات الجوهرية لحلقة ثانية جيدة ، يمكن ان نجدها في مدارس ليسيه اكثر حداثة ، او في المؤسسات الموسعة استجابة لحاجات الالتحاق المتورم الذي جلب الى التربية ما بعدالزامية اكثر من نصف . الشبان الفرنسيين الصغار .

هناك نقاط قليلة هامة في الاحكام تلفت انتباهنا ضمن منظور المقارنات الدولية . واولاها هي القرار العام باستخدام الجهاز التربوي الفرنسي لتحقيق النجاح التقني على المدى الطويل . والثانية هي تشجيع الاتجاه العفوي بين الطلاب وآبائهم لتفضيل المهن المستندة الى الرياضيات والعلوم على تلك التي كانت نقطة انطلاقها الدراسات الكلاسيكية او بعض الدراسات الادبية الاخرى خلال فترة طويلة . (وذلك برز فعلا في تغير الاختيار بين تخصصات البكالوريا وعزز بثبات عن طريق توجيه الطلاب ذوي القدرات الجيدة الى الاختيار المرتكز الى الرياضيات بدلا من الاختيار الكلاسيكي ، كما كان الامر سابقا) . والنقطة الثالثة

هي الرفع المقصود لتخصصات قد تكون ضيقة الى المرتبة الاكاديمية المحترمة عن طريقة تعزيز « محتواها » من العلوم الاساسية ، ووضع متعلميها في تماس شكلي مباشر مع الطلاب الآخرين في الحلقة الثانية . وهكذا اتسع مداهم المهني الشخصي وتعددت ابعادهم التقنية / المهنية — ظاهريا دون ان يفقدوا الصلة المباشرة بالتخصص . الا ان هناك نقطة رابعة في الاحكام قد تكون اكثر اهمية للسياسة على الصعيد الدولي : وهي القناعة بأن « الليسيه » ، مع مكانتها الهائلة من حيث كونها معبرا للتعليم العالي والمهن المتميزة ، يجب ان تكون بقدر الامكان مؤسسة الحلقة الثانية للتعليم الثانوي العالي لكل الاعداد « العام » و « التقني » ، بل وللاعداد الفني / المهني ايضا .

ولا حاجة بنا الى القول ، ان هذه التخصصات كانت في فرنسا حتى عهد قريب ، معزولة بعضها عن البعض الآخر ، كما هي الحال في اماكن اخرى ما تزال قائمة لتذكر كل فرد بذلك ، كما ان العديد من البرامج يتحول ولكن بصورة بطيئة جدا . والمعلمون الذين جرى توظيفهم في الازمنة القديمة لمهمات وبرامج انكروت رسميا الآن ، لا يتخلون بخفة عن الاشياء التي تخصهم ، والموقف نفسه يتكرر لدى الالباء ، وقسم من ارباب العمل . الا ان القرار الفرنسي من النمط النابوليوني اتخذ في قانون عام ١٩٧٥ ، وهو يجسد بصورة فعالة التيارات التي حصلت سابقا على مباركة رسمية منذ فترة ما ، والتي كانت تعرض بصورة حية في مدارس الليسيه التجريبية الموافق عليها رسميا .

ان الاصطلاحات التي اصبحت نافذة منذ ١٩٧٧ تعزز ايضا اتجاهها ارتدى قدرا من الوضوح نحو تمييز ما بعد الالزامية عن الحلقة الاولى للتربية الثانوية (عن طريق تجميع المعلمين المتخصصين من المرتبة العليا والمعروفين باسم agrégés هناك) ، وفي الوقت ذاته ، دمج عدد من المؤسسات والمساقات الاقل مكانة ضمن فئة الليسيه ، تلك المؤسسات والمساقات المعنية بالتدريب الفني والمهني والتجاري (المتميز عن « التربية التقنية » الاعلى مستوى على نحو ما) .

وهكذا فان الوثائق الرسمية التي استندت اليها اعادة التنظيم لخصت
« النماذج الاربعة الرئيسة للتربية والتدريب » من مدارس الليسيه
على النحو التالي :

١ - مساق يمتد ثلاث سنوات ، ويقود الى بكالوريا « التربية
الثانوية » (والتي تضم الآن البكالوريا الفنية baccalauréat de technicien)

٢ - برنامج يمتد ثلاث سنوات ، ويقود الى الشهادة الفنية
المسماة (Brevet de technicien) وهي ترتبط دائما بمؤهل تخصصي
محدد ، في مجال فني واحد .

٣ - برنامج يمتد سنتين ويقود الى شهادة الدراسات المهنية
المسماة (brevet d'études professionnelles) او BEP ، والتي تحمل
اذكرا خاصا لمجال معين من مجالات الاختصاص ، بالرغم من طبيعتها
الاكثر عمومية .

٤ - برنامج يمتد سنتين ويقود الى شهادة الكفاءة المهنية المسماة
(Certificat d'aptitude professionnelle) او CAP ، والتي تؤهل
حاملها للحصول على عمل بصفته عاملا مؤهلا في مجال معين .

ان نموذجي التربية والتدريب المذكورين تحت الرقمين (٣) و (٤)
فيما سبق ، كانا يقدمان حتى ذلك التاريخ في مؤسسات لما بعد الـ ١٦
من نوع ادنى بصورة واضحة تسمى « كوليج التعليم الفني
Collèges d'enseignement technique او CET » وقد تطورت تلك
المؤسسات عن مراكز تعلم الصنعة السابقة ، ولم تقدم مطلقا شيئا
افضل من صورة سندريلا . فظروف العمل القريبة الى الخشونة فيها
جعلت العديد من المتدربين يصفونها بالسجون في بيانات الطلاب ووثائق
مشيخة . الا انه منذ ١٩٧٧ ، اشير الى رفع مكانتها باعطائها اسم
« ليسييه التعليم المهني Lycées d'enseignement professionnel »
وجعلها تشارك في المنزلة العليا لاسم ليسييه . اما اسم « كوليج Collège »

فهو يستعمل الآن للحلقة الاولى فقط . واما نماذج الليسيه الاكثر عمومية فقد اعطى الاسم الكامل (ليسيه التعليم العام والتقني Lycées d'enseignement général et technologique) . وهكذا فلن جميع مدارس الليسيه هي الآن مؤسسات للحلقة الثانية .

وبالإضافة الى النماذج الاربعة الرئيسية للاعداد التي ورد ذكرها ، تؤدي مدارس الليسيه نوعين متميزين آخرين من الأنشطة مألوفين سابقا، فهي :

٢ - تعد المرشحين القادرين بصورة خاصة للتقدم الى مسابقات (concours) القبول في مؤسسات التعليم العالي ذات الاصطفاء القاسي (grandes écoles) في مدى سنتين ، كما كان يجري سابقا في « الصفوف الاعدادية » Classes préparatoires للمتفوقين من الحاصلين على البكالوريا .

ب - تستطيع اعداد المتدربين في الصفوف العليا « لشهادة التعليم الفني العالي » .

وبالرغم من وجود فروق عديدة ، فان مكانة الليسيه ووظيفتها كما تطورت في اثناء الستينات والسبعينات تجعلانها قابلة للمقارنة من بعض الجوانب مع النماذج التالية من المؤسسات في اقطار اخرى وهي :

٢ - « شكل سادس Sixth form ممتاز في اي مدرسة انكليزية، يضم ايضا مدى قويا من الاختيارات التقنية .

ب - « معهد للشكل السادس Sixth form college ممتاز ، او « معهد من المرتبة الثالثة tertairy college » في انكلترا .

ج - بعض المعاهد من نوع Kolleg او Oberstufe في المانيا الغربية .

د - الاقسام الاكثر تطلبا في « الكليات الصغرى Junior college »
او كليات المجتمع Community college في الولايات المتحدة .

مع الملاحظة بأن سنن الالتحاق في الولايات المتحدة قد يكون
اكبر بعامين وسطيا ، وان عددا قليلا نسبيا من الطلاب الامريكيين قد
يكونون على استعداد لذلك التعذيب المضني الذي يمثله الاعداد
للبيكالوريا . والدافع الوحيد للقيام باي مقارنة على هذا النحو هو
الاشارة الى الطابع ما بعد الالزامي والعملي للتربية والتدريب المتقدمين .

اما فيما يخص مستويات التحصيل ، فعلى ان نتذكر عملية
الاصطفاء التي اتسمت بها باستمرار كل مدرسة فرنسية ،
وكل انتقال من صف الى صف ، ومن حلقة الى حلقة . وكل ما يعنيه
المزيد من المرونة الآن ، هو التخفيف من ذلك لا العاؤه . وهكذا ايضا ،
فان اعمار اولئك الذين بقوا على قيد الحياة بعد ذلك الانهاك تضم المدى
العمرى من ١٦ الى ١٩ او حتى ٢٠ في الصفوف الثانوية العادية للمدرسة
اليسيه (كما تطبق حاليا) ، وحتى ما بعد هذه الاعداد العليا بسنتين ،
في الحقيقة ، بالنسبة للطلاب الذي يعدون لمسابقة الدخول للتعليم
العالي كما طورتها فرنسا . فمن حيث العمر والمستوى تتخطى توقعات
التعليم العالي في فرنسا بالتأكيد العديد من البلدان المتقدمة الاخرى .

ومن الواضح ، ان جميع هذه التسهيلات لا يمكن ان تتوافر في كل
مكان ، بل انها لا تتوافر حتى في جميع المدن الكبرى . لذلك كان هناك
تقديمات من اجل الإقامة الداخلية الكاملة ، او الجزئية ، ومن اجل
وجبات الطعام المدرسية . وفي مدارس اليسيه الهامة تستخدم الباحة
جزئيا لوقوف العديد من الدراجات النارية الخفيفة ، والدراجات ذات
المحركات mobylette والتي قدمت الكثير لرفع نسب الالتحاق
بالتربية في صفوف السكان الريفيين ، بمساعدة سيارات النقل
المدرسية للتلاميذ الصغار .

هناك سمتان اخريان اضافيتان للتربية الثانوية في فرنسا (ومعظم اشكال التربية الاخرى في اوروبا) يجب ذكرهما . فضمن الصف الواحد لا يمارس التوزيع الداخلي الى مجموعات او « مجاري » وهناك معاملة متجانسة (بالرغم من ان البعض يرون في ذلك اهمالا متجانسا) ، وقد نشأ ذلك نتيجة للطريقة التي كانت تسير بها الدروس تقليديا . فالمحاضرة الوقورة ، او محاضرة المعلم ، كانت تعطى لمستقبلين سلبين وكان القصد منها ان تقود الى قسط كبير من الوظيفة البيتية (يتمثل معظمها في الدراسة الشفوية) ، واستنادا اليها يبدأ الدرس التالي للمعلم بالاستماع الى بعض الطلاب وتسجيل اجاباتهم عن الاسئلة قبل البدء في المحاضرة التالية . وقد قصدت مظاهرات الطلاب وبياناتهم خلال سنين عديدة الى تحطيم هذا النمط ، المترسب من التعليم الجامعي القديم الطراز ، والذي يفضل المعلمون المتخصصون في التعليم الثانوي ممارسته . لذلك فان الحديث عن المشاركة الطلابية لا يدل اطلاقا على انقلاب جلوي ، بل يعني على الأرجح فرصة لتوكيد اهمية ما يجري في المدرسة وفائدته التربوية .

التربية المهنية والفنية : بعض السمات الخاصة

لقد بينت المعلومات التي اعطيت حتى الآن في الاقسام السابقة العناية الكبرى التي تولى للتربية والتدريب الفنيين في فرنسا ، وبخاصة في العقود الاخيرة . ومع ذلك فان علينا ان نذكر ان المراتبة العليا في التعليم العالي الفرنسي ، وان التربية ذات الحظ الاكبر في النجاح الشخصي والمهني ، قد قدما منذ ما يقارب القرنين في المدارس العظمى *Les grandes écoles* . وهذه المؤسسات المهنية - الفنية تعد حتما اعلى مرتبة من الكليات العادية في الجامعة ، ويجب ان تعالج على انها جزء من التعليم العالي . وقد انشئت في الاصل على انها جزء من الدافع الفرنسي الثوري للتحديث ، الا ان عددها وحجمها ما فتئا يزدادان باطراد .

وقد انشأ الثوريون على مستوى أدنى « مدارس مركزية » ذات الاتجاه عملي قوي عام ١٧٩٤ ، إلا أن هذه المدارس أغلقت بعد عشر سنوات على يد نابليون . وفي عام ١٨٩٢ أدخلت أقسام للتربية المهنية ضمن المدارس . وقد اتخذت خطوة هائلة إلى الأمام في قانون استيه Astier عام ١٩١٩ ، الذي أنشأ مراكز تعليم للصناعة ذات دوام جزئي للشبان في الـ ١٨ ، وهي مفتوحة لجميع الذين تركوا المدرسة في سن الـ ١٤ . وفي عام ١٩٢٥ فرضت ضريبة جديدة لتوفير اللصم المالي لمراكز تعليم الصناعة ، عن طريق اجبار كل المشاريع التي لم تجر تدريبها الصناعي الخاص على دفع ضريبة تبلغ ١.٠٠٠/٤ من مجموع الأجور فيها . وهذه الضريبة المالية أعطت التربية المهنية / الفنية وقفا سخيا ، بحيث أن تلك الأقسام في مدرسة أو مركز تدريب بدت غالباً أفضل تجهيزاً من غيرها من الأقسام . وقد قصد من قانون استيه إلى توفير هذا النوع من التدريب للجميع . وفي فترة ما بعد ١٩٥٤ ، جرت محاولات لتعميم هذه الفرص بصورة إلزامية (كما هي الحال في ألمانيا) إلا أن التغطية في فرنسا لم تكن كاملة . وقد زادت قيمة الضريبة عام ١٩٦٦ لنشر التسهيلات على نطاق أوسع .

على أن قانون التوجيه حول التربية الفنية لعام ١٩٧١ رفع مكانة هذا المجال ، على كل حال ، وحسن من فرصه عن طريق إدخال « البكالوريا الفنية *Baccalauréat de technicien* » التي ورد ذكرها فيما سبق و « البروافة الفنية *Brevet de technicien* » على مستوى أدنى . وكلتا الشهادتين أكثر عملية من « البكالوريا الفنية *Baccalauréat technique* » التي أنشئت عام ١٩٤٦ . وما تزال الشهادتان قيد التنفيذ بعد قانون ١٩٧٥ ، بالرغم من أن هذا القانون يخفف الفروق السابقة لتلك البكالوريات من حيث المكانة وجوانب التركيز .

كما ان قانون التوجيه حول التربية الفنية نفسه يضمن لجميع العمال الحق (من حيث المبدأ) في التربية او التدريب معاودين الضروريين لتحديث مهاراتهم وتحسين انفسهم . وهذه الاجازة الدراسية المدفوعة الاجر حصلت الآن على اعتراف رسمي في عدد من البلدان الاوربية الغربية . وهي تصل الى تأهيل يمتد حوالي ١٥٠ ساعة سنويا ، ويراقد اهمية كبيرة لا بالنسبة للعمال او لتحديث الصناعات فحسب ، بل بالنسبة لمنظور التنمية الذي تقتضيه في التعليم او التدريب اللذين يقدمان في التربية ما بعد الالزامية في المستوى العمري من ١٦ - ١٩ .

وهناك تجديد اكثر اهمية ايضا ، وهو انشاء المعاهد الجامعية للتقنية (IUT - Instituts universitaires de technologie) وهي تقبل طلابا بعد الدراسة الثانوية استنادا الى احدى البكالوريات ، مع عدد من المرشحين الذين لم يحصلوا على بكالوريا، ولكنهم يملكون مايعادلها تقريبا من حيث المؤهلات الشكليه اضافة الى خبرة ممتازة . وهذا المساق يمتد سنتين ويقود الى دبلوم جامعية في التقنية ، ذات فائدة مهنية اكبر من المؤهلات النظرية العادية - في سوق العمل على الاقل .

لقد افتتحت المعاهد الجامعية التقنية IUT الاولى عام ١٩٦٦ ، ووصفت آنذاك بأنها تقدم تعليما من مستوى متوسط بين الثانوي والعالي - وهو وصف غير طبيعي عندما نذكر ان الحصول على بكالوريا مطلوب للقبول فيها . وقد اوحى العناية المبكرة حول هذه المعاهد بلها نوع هجين يضم الصفوف العليا في المدرسة الثانوية ، مع الصفوف الدنيا لقطاع التعليم العالي . وربما بدا التدريب العملي ، والطرائق الواقعية في التعليم غير اكلاديمية للذين اعتادوا التقديمات القديمة . او ربما كان يقصد منها آتئذ امتصاص بعض الاختيارات العملية والموجهة نحو العمل والتي كانت تنمو ضمن اطار البكالوريا . ومهما يكن الامر ، فقد تبين سريعا ان الـ IUT يجب ان تستقر ضمن تقديمات ما بعد الثانوية ، للطلاب بعد سن ١٨ . وحوالي الوقت نفسه بدأ المكتب القومي للمعلومات التربوية حول المهن (Onisep ، ١٩٦٨) الذي انشئ حديثا ، يتدخل بقوة في تشكيل توقعات الطلاب ضمن الحلقة الثانية وما بعدها .

ان المعاهد الجامعية التكنولوجية صممت في الاصل ، من دون شك ، لتخفيف الضغط عن الجامعات والمدارس العظمى ، ولكن الضغط على هذه المعاهد أصبح قويا جدا بحلول عام ١٩٧١ . ففي ذلك العام كان هناك ٢٨٠٠٠٠ طالب في مختلف المعاهد ، بينهم ١٨٠٠٠٠ مسجلون في السنة الاولى . وقد بدا مؤكدا ان عدد الملتحقين والضغط على المعاهد سيزدادان ولاسيما ان النتيجة الوحيدة للنجاح في البكالوريا حتى ذلك الوقت ، بدت على انها الالتحاق الاضطراري في الكليات الجامعية المكتظة الى حد مخيف ، اللهم الا اذا كان الطالب على قدر من الحظ يجعله يحصل على القبول في مدرسة عظمى - وهو مصير ممكن عادة بعد اجتياز العذاب المضني للصفوف الاعدادية التي اتينا على ذكرها . لقد ازداد الالتحاق بال IUT بالتأكيد ، بالفا ٥٠٠٠٠ بحلول عام ١٩٧٧ ، الا انه كان هناك في ذلك العام ٥٥٠٠٠ مكانا متوافرا ، ويشير هذا القصور الى بعض الشكوك . ذلك ان الدبلوم الجامعية في التقنية (DUT) نالت اعترافا بانها تملك مكانة رسمية في تحديد الاجور ، الا ان الطلاب وارباب العمل ترددوا في تقديرها . وعلى العكس من ذلك ، ضمت المساقات التقنية في الليسيه ٣٢٠٠٠ طالبا بحلول عام ١٩٧٧ ، دون ان نعد ال ١٠٠٠٠ طالب الذين كانوا ملتحقين بالمؤسسات الخاصة . بحيث انه كان يقال ان الحصول على قبول في بعض الكليات الجامعية اسهل من الالتحاق بتلك المعاهد . كما ان تجهيز ال IUT بالمدرسين والادوات اكثر كلفة نسبيا ، ناهيك من ان بعض المدرسين التقنيين المؤهلين والذين يشكلون الصفوة فيها ، يغادرونها الى الصناعات التي تجلبهم بمرتباتها الضخمة ، او بالاحرى ، الى الاكاديميات التقنية الاهلية التي تمنح دبلومات تعترف بها الدولة (على نقيض الدبلومات الاهلية الاخرى) . وهكذا فان مستقبل ال IUT يبقى مهددا ، ولاسيما فيما يتعلق بالتطورات الجديدة في الليسيه والتعليم العالي .

التعليم العالي :

في جميع المناقشات حول التربية مابعد الالزامية في فرنسا ، وبالتالي

في جميع المناقشات حول علاقة المدارس بالعمل أو بالتعليم العالي ،
تكتسب البكالوريا Baccalauréat مكانة حيوية . لان البكالوريا اكثر من
مجرد امتحان لمغادرة المدرسة ، بالرغم من أن الفرنسيين يقولون انها
« اقرار » بالانتهاء من الدراسة في الليسيه . على أنه يقال عنها رسميا
ايضا إنها « الدرجة الاولى في الجامعة » ، لانها تقليديا تعطي حق الدخول
اليها ، كما هي الحال في امتحانات مغادرة المدرسة في معظم أقطار القارة
الاخرى . الا انها حملت سمعة اجتماعية وفكرية تتجاوز ذلك كله ،
ويصعب على الأجانب تقديرها ، كما انها استخدمت خلال اجيال كثيرة
مقياسا للجدارة بمدى واسع من الاعمال لا تستطيع حتى الدرجة الجامعية
الآن فتح ابوابها بسلامة . ونتيجة لذلك مايزال من الاهمية بمكان بالنسبة
للطالب ان ينظر فيما اذا كان مساق التدريب مابعد الالزامي المقترح يؤدي
الى بكالوريا من نوع ما ام لا ، وما اذا كانت البروفه Brevet من نوع ما
تتيح الدخول للتعليم العالي في احد اشكاله حين الحاجة ام لا .

لقد مرت البكالوريا بتقلبات عديدة منذ تأسيسها على يد نابوليون .
فقد كانت في الاصل امتحانا شفويا بصورة كلية ، كما مثلت بمفردها حلقة
كاملة واقتصرت مؤقتا على الشفوية الكلية نفسها في اثناء عام ١٩٦٨ المرعب ،
حين حال الوضع السياسي المتوتر وانقطاع البرامج المدرسية دون اجراء
اي شيء آخر . ومن أجل الاطلاع على تقرير واف عن حجج المؤيدين
والمعارضين للبكالوريا يستطيع القارئ الرجوع الى كتاب يحوي حجج
الطرفين ، وعنوانه « البكالوريا : ضدها ، بقلم ج. كابيل ، معها بقلم ج.
كورنك Le Baccalauréat : contre by J. Capelle, pour by J. Cornec
١٩٦٨ » . كما أن البكالوريا كانت تقوم خلال فترة طويلة على هيئة
قسمين متميزين تماما ، القسم الاول وهو ما قبل الاخير ، والقسم الثاني
في السنة النهائية من الليسيه . وقد اسقط الامتحان الشفوي عام ١٩٥٩ ،
باستثناء اللغات الحديثة والحكم النهائي في الحالات الحرجة . ثم حول
القسم الاول عام ١٩٦٢ الى « امتحان تجريبي » ، وفي عام ١٩٦٤ استبدل
بالامتحان التجريبي كليا عملية اصطفاء داخلية استنادا الى توصيات
المعلمين . وفي اعادة التنظيم التي تمت عام ١٩٧٧ وقع تغيير أبعد مدى ،

اذ ادخلت « البكالوريا الاساسية » ، على انها امتحان في جميع الموضوعات الاساسية ، في نهاية « الصف الاول » حوالي سن ال ١٧ ، تتبعه « بكالوريا نهائية » تمتحن اداء الطلاب عن طريق الموضوعات الكتابية وتقديرات المعلمين في موضوعات اختصاص الطالب ، بعد عام واحد (اي في نهاية الصف النهائي Terminal class) .

ونظرا لصعوبة البكالوريا البالغة ، فان معدل الرسوب فيها ناهز ال ٥٠ ٪ خلال اعوام عديدة بالرغم من ان العديد من المرشحين الذين تقدموا لامتحان كانوا يجربون حظهم للمرة الثانية او الثالثة . وبعد الكثير من الجدل انخفضت ارقام عام ١٩٧١ الى شيء يماثل المعيار الاكثر حداثة وهو نجاح ٦٧ ٪ من المجموع العام البالغ ٢١٨٠٠٠٠ مرشح . وقد عني ذلك زيادة مدخلات الجامعات السنوية عن استطاعتها بقدر كبير وهذا يساعد على تفسير بعض الاستياءات التي عبر عنها بالاحتفاظ والانعزال من الحياة .

ان كون البكالوريا جواز دخول الى الجامعة ، جعلها تعمل في الحقيقة كمصفاة لتحديد اعداد المقبولين في الجامعات . وحين تحسن معدل النجاح في البكالوريا ، ادرجت سنة متوسطة بين التعليم الثانوي والعالي عرفت باسم « السنة الاعدادية Propédeutique » لتعمل كمصفاة ادق ، ذلك انها كانت تنتهي بامتحان مسير يرسم فيه حوالي نصف المرشحين . ولم تلغ السنة الاعدادية حتى اصلاح العام للتعليم العالي في حزيران ١٩٦٦ . (وحتى الآن مايزال هناك تسرب طوعي لحوالي ٤٠ ٪ من الطلاب في نهاية السنة الجامعية الاولى . ولمساعدة بعض الفائضين عن الكليات الجامعية ، انشئ عدد من « المعاهد الجامعية » للدراسات الادبية (هذه هي القلعة) في المدن التي لا تملك جامعات عام ١٩٦٢ . وتنشأ من حين لآخر جامعات جديدة (كما هي الحال في اميان Amiens وروان Rouen) .

وقد حدث على كل حال اصلاح عام في بنية التعليم العالي ومراحله عام ١٩٦٦ . ونظم منذ ذلك الوقت في ثلاث حلقات ، يمتد كل منها سنتين . يقود المساق الاول ذو السنتين الآن الى دبلوم للدراسات الجامعية العلة (DEUG) ، وهو يحل محل التجربة السابقة التي تعطي في ذلك المستوى

دبلومات منفصلة في الآداب والعلوم. وتتيح الحلقة الجامعية الثانية لبعض المرشحين الحصول على « الاجازة Licence » (الدرجة الاولى) بعد عام واحد ، ويتابع آخرون السنتين بكاملهما للحصول على « Maîtrise » . أما الحلقة الثالثة فهي في الواقع مساق بحثي للطلاب المتقدمين ، ويمكن ان ينتهي بدكتوراه . (وفي عام ١٩٦٦ ايضا انشئت المعاهد الجامعية التقنية) .

وبعد اضطرابات ١٩٦٨ ، وضع قانون جديد للتعليم العالي قسمت بموجبه كليات الحقوق والطب والصيدلة والعلوم والآداب والعلوم الانسانية التقليدية الى « وحدات للتدريس والبحث » اصغر منها . وتدعى هذه الوحدات UER نسبة الى الاحرف الاولى من تسميتها بالفرنسية ، وهي تضم المقررات الدراسية المتنوعة الضرورية في نماذج خاصة للتدريب ، وتهدف بصورة خاصة لزيادة دمج موضوعات « العلوم الانسانية » مع موضوعات أخرى في العلوم والتقنية . وقد انشئت جامعات جديدة كجامعة فانسين Vincennes ضمن شروط للقبول اقل صرامة ، كما دمج عدد من المدارس ذات الاختصاص الهندسي العالي مع وحدات التدريس والبحث UER لتشكيل عناصر جديدة في التعليم العالي ، وفي الحقيقة لتشكيل جامعات جديدة .

هناك حقائق معدودة تعطي فكرة افضل من توسع التعليم العالي الفرنسي وتنوعه بسرعة مشفوعة بالضبط . فالجامعات القديمة الـ ٢٥ (والتي تعمل كل منها على انها مركز تربوي لادارة كل اشكال التربية في منطقتها ، التي تدعى اكاديمية) استبدل بها قبل ١٩٧٥ خمس وسبعون جامعة او « مركزا جامعيا » ، اصبح اثنان منهما (وهما ملهوز Mulhouse ولومانز Le Mans) جامعتين كاملتين عام ١٩٧٧ مثل الـ ١٣ جامعة في باريس والـ ٥ التي كانت قائمة في الولايات . وقد اقيمت بعض تلك الجامعات من طريق شطر المؤسسة الكبرى ، كما حدث لجامعة السوربون Sorbonne في باريس) . وازافة الى المعاهد الجامعية التكنولوجية التي اتينا على ذكرها ، والتي مازال مكنتها موضع شيء من الشك ،

أسست عام ١٩٧٠ ثلاثة معاهد بولتكنكية قومية ، ومنحت مكانة تماثل مكانة الجامعة أو تفضلها في مجالات الهندسة والعلوم التطبيقية . ويبدو أنها مهيئة لأن تصبح جامعات تقنية كاملة مثل المركز الجامعي التقني في كلمبيني · campiègne .

هذه المعاهد القومية الثلاثة للعلوم التطبيقية (INSA) تقدم مساقا تعليميا عاليا يمتد خمس سنوات لتدريب مهندسين ، وتفضي الى دبلوم . يماثل الدبلومات الموازية في دول أوروبا الأخرى ، من حيث أنه يحمل المكانة المهنية العالية التي تمنح للأشخاص الحائزين على دكتوراه في المجالات أو الظروف الأخرى . كما أن مدارس ومعاهد أخرى للهندسة أو التجارة والإدارة تنمو بموافقة رسمية ، وعلى صلة وثيقة غالبا مع وحدات التدريس والبحث UER . أما أكثر مؤسسات التعليم العالي « التطبيقي » علوا فهي بالطبع « المدارس العظمى » المتخصصة ، التي يعتمد الدخول إليها على التنافس أكثر من القبول في الكليات الجامعية أو وحدات التدريس والبحث UER ، والتي حافظت على صفاتها متجاوزة كل إصلاحات التعليم العالي في الستينيات والسبعينيات . إن تداخل هذه المؤسسات الوثيق جدا مع المستويات العليا في المهن والحكومة والإدارة الفرنسية - لئلا نقول شيئا عن التراتب الاجتماعي - يجعل إدراجها الكامل ضمن نطاق التعليم العالي يبدو هجوما على المقدسات . فلعادة بناء النظام الجامعي العادي الذي يمكن الوصول إليه بواسطة البكالوريا بدا للعديد على أنه ثوري جدا .

إن الإحساس بالأساس بالمقدسات في إعادة توجيه المدارس بسبب أحداث ١٩٦٨ ، كان في الحقيقة ماثلا في نظرة الكثيرين من الأكاديميين وخريجي الجامعات إلى « تهيئات » ما بعد ١٩٦٨ للنظام الجامعي . فقد اختفت أسماء قديمة مثل اسم السوربون في باريس . كما تحطمت ولاءات قديمة . ومع ذلك فإن تنظيم الدراسات ضمن الجامعات لم يختلف حتى

الآن الا قليلا عن النمط الذي كان سائدا فيما مضى ، بل ان الاستقلال الجزئي ، بدلا من الذهاب مباشرة الى باريس ، اوجد مشكلات داخلية جدية ، ليس اقلها صعوبة تمويل الدراسات الجديدة الباهظة الكلفة . فالتلاميذ الذين يتابعون نوعا واحدا من الاهتمام - في اللغات مثلا - تكلف دراستهم اقل بكثير مما تكلفه دراسة اولئك الذين يسجلون في الطب او في تقنية مرغوبة محليا . والجامعات الاقليمية تعبر عن استياءات اكبر مما يصدر عنها عادة بصدد الترتيبات المالية التي ماتزال في رأيها تحابي مؤسسات باريس .

وفي حين ان بعض التجديدات المفجرة الى حد بعيد ، كالتى حدثت في جامعة فانسين Vincennes ، بدت عام ١٩٦٨ وكأنها مشروع لتقديم جامعي جديد كليا ، اصلحت علاقاته ، فان هذه الجامعة لم تلبث ان وصفت بأنها «شبيهة جدا بالجامعات والكليات الـ ١٢ الاخرى في باريس» . كان ذلك بسبب التغيرات في الجو السياسي الخارجي من جهة ، الا انه كان من جهة اخرى بسبب النظام القديم وعاداته التي عبرت عن نفسها من جديد ، وسرعان ما عاد الطلاب الذين ينتمون للطبقة العاملة الى البحث عن العمل ، والاعداد للعمل بدلا من الهياج السياسي ، الذي يبدو على كل حال انه نشأ في معظم الاحيان ، في صفوف الطلاب الاغنياء ، ذوي الخلفيات اليسورة ، في فرنسا وفي غيرها من البلدان على السواء . ومع ذلك ، فقد يكون من السابق لاوانه ان نفترض ان عام ١٩٦٨ قد جاء وولى بلا اثر . فالقلق الذين بدأ في الجامعات ، رشح بعمق الى المدارس وانتشر انتشارا واسعا .

ان «المدارس العظمى» ماتزال تحظى بمكانة متميزة جدا ، بالرغم من ان ترابطاتها تبدو الآن اكثر تعقيدا نوعا ما . واكثر هذه المؤسسات المتميزة شهرة هي : المدارس العليا للمعلمين «Ecoles Normales Supérieures» (التي قصد منها في الاصل توفير معلمين للمدارس الثانوية والجامعات ، الا انها حاليا مزرعة لاعلى المراكز السياسية والعلمية في فرنسا) ، والمدرسة المتعددة التقنيات

«Ecole Polytechnique» (والتي كانت مخصصة في الاصل للمهندسين،
الا أنها حاليا ايضا ميدان اختبار لكبار الاداريين ورجال الاعمال) ،
والمدرسة القومية للإدارة «Ecole Nationale d'Administration» .
ولهذه المؤسسات الهامة خريجون كثيرون في المراكز العليا في فرنسا ،
بحيث أنها ستنعم على الأرجح بحياة سحرية لفترة طويلة . أنها بالفعل
مخازن حقيقية للمعرفة في أعلى مستوياتها .

على أنه كان من أعراض الاضطراب العام ، أن عددا من « المدارس
العظمى » عرضت فكرة الارتباط فيما بينها بغية تكوين مؤسسات عملاقة
تمثل « معهد ماساشوسيتس التقني Massachusetts Institute of
Technology » في الولايات المتحدة الأمريكية . وإذا ما حدث ذلك ، فقد
يحصل تبادل أكبر بين الصناعة وهذه المؤسسات الجليظة . أن «الاستقلال»
و « الاسهام » العاملين لكل المراتب ، واللذين لقيوا التشجيع الرسمي ضمن
كل قطاعات التعليم العالي منذ ١٩٦٨ ، قد يوجدان تحليلا جديدا لحاجات
مراكز المعرفة المهيبة هذه وامكانياتها . على أنه سيكون من الضروري
تحطيم احتكارها الفعلي للقبول في قطاعات هائلة للحياة العامة ، والصناعة،
والبحث العلمي ، وإشاعة الديمقراطية فيها إلى مدى أبعد من منظورات
أولئك الذين يقودون الإصلاح حاليا في فرنسا .

وفي سبيل تقدير المقتضيات الكاملة لهذه الملاحظات ، علينا أن ننبه
إلى أن الدور الذي تؤديه الجامعات الفرنسية (بالمعنى الضيق للكلمة)
في التعليم العالي والحياة العامة ، أقل من ذلك الذي تؤديه الجامعات في
بريطانيا أو الولايات المتحدة أو الدول الأوروبية الأخرى - ولا سيما فيما
يخص تسهيل الوصول إلى المراكز العليا النافذة . فذلك الدور الرئيس
يعود في فرنسا « للمدارس العظمى » . وتضم هذه الفئة مؤسسات تعد
تعد كبار التقنيين ، والمهندسين ، ورجال الأعمال ، والاداريين بصورة
عامة ، هؤلاء الأشخاص الذين يحصلون على تدريب مهني شامل بالإضافة
إلى العلم والتربية العامة المرتبطين ارتباطا مباشرا بمهنتهم . إلا أنه في

قمة هذه الفئة كلها تقف « المدارس العليا للمعلمين » ، و « المدرسة المتعددة التقنيات » ، وبخاصة « المدرسة القومية للإدارة » .

ومن الطبيعي أن يلاحظ المراقبون من خارج فرنسا مسابقات الدخول القاسية ، والطلّاحون ذاك السنتين أو الثلاث سنوات للصفوف الإعدادية التي تدرب المرشحين للامتحان لهذه المدارس أثناء الفترة اللاحقة مباشرة للبكالوريا ، إلا أن من الهام أن نلاحظ أيضا أن « المدرسة القومية للإدارة » ، وربما غيرها أيضا ، هي بالفعل مؤسسات مابعد الجامعية وحتى مابعد المدارس العظمى التي تقوم على تنافس شديد . ففي عام ١٩٧٦ ، على سبيل المثال ، كان مايزيد على ٨٤ ٪ من أولئك الذين نجحوا في مسابقات الدخول « للمدرسة القومية للإدارة ENA » خريجين في « المدرسة الجامعية للعلوم الاجتماعية في باريس » ، و ٤٦ ٪ منهم كانوا خريجين في معاهد أخرى للعلوم السياسية ، و ٨٥ ٪ منهم كانوا خريجين في المدارس العظمى ومن ضمنها « المدرسة المتعددة التقنيات Ecole Polytechnique » نفسها ، والـ ١٥ ٪ الباقون كانوا خريجين في مؤسسات أخرى . ففي كل عام ، يتنافس حوالي ٢٧٠٠ مرشحا على القبول ، ولكن من يقبلون منهم يقلون عن ١٥٠ طالبا . وخلال السنين الثلاثين الماضية تدرب على هذا النحو حوالي ٢١٥٠ من الموظفين الكبار فقط - ومن ضمنهم الرئيس فاليري جيسكار ديستان Valléry Giscard d'Estaing . أضف إلى ذلك أن النقاد يتهمون المدرسة القومية للإدارة ENA بنوع من المحاربة الفكرية عن طريق « التزود الذاتي » .

ويبدو من المناسب ، عند هذه النقطة ، أن نذكر سمة مميزة للتعليم العالي الفرنسي والعامل العلمي . فالمرشحون المقبولون في العديد من مجالات التعليم العالي ، وبخاصة الناجحون منهم في إحدى المسابقات الشهيرة ، يجب أن يوقعوا عقدا للخدمة مدة عشر سنوات في عمل عام محدد في حال نجاحهم في امتحانات نهاية المساق الدراسي في المؤسسة ، وهم ينجحون في العادة . وسنوات الدراسة تدرج ضمن السنوات العشر ، ويحصل المرشح المقبول بالقبول على « راتب مسبق » وهذا الوضع يرجع إلى

فترة طويلة ، وهو يسبق المنح الأكثر تحررا والتي اقترت حديثا . ولذلك فان القبول في اي من مؤسسات التعليم العالي هذه يعني تعلما وضع الاقدام على طريق ملكي من الامتيازات ، يجمع بين الدراسة المباشرة وآفاق عمل من نوع معين على المدى البعيد . لذلك تستلزم مسألة توسيع الدخول الى التعليم العالي التفكير في موضوعات أبعد منها ، وهي تتمثل في اقلية امتيازات في التعليم العالي نفسه ، وحصول الطالب على دخل مقبول ، وضمان عمل له في نهايته اذا ما نجح في الامتحانات .

وهكذا فان الاصلاحات في بنية الجامعات وعملياتها ، أو في محتوى واتجاه المساقات الدراسية نفسها ، في فرنسا وغيرها من الاماكن ، تعيدنا مباشرة الى المنطقة الصعبة ، منطقة العلاقات الشخصية والتراتبات المهنية . ومن الصعب جدا على الفرنسيين اعادة النظر في هذا الارتباط . ذلك انهم يعرفون ان فرنسا بقيت فترة طويلة فخورة بالتفوق في ارفع المجالات التقنية ، وهم على حق في ذلك . ومن الصعب على العديد منهم الاعتراف بالنقص الحالي على مستوى ادنى في الفنيين والمربين ، وبالحاجة الى اجهزة للصيانة في المصانع المتطورة ، أو اجهزة للانتاج والتوزيع ، وبكل التغيرات التي تنجم عنها والتي تتطلبها في العلاقات الانسانية والتربية .

المعلمون وإعدادهم :

ان اصلاح اعداد المعلمين واعادة تنظيم بنية مهنة التعليم اللذين اقترحا ضمن قانون ١٩٧٥ كانا أكثر تجديدات هذا القانون تعرضا للنقد الشديد . ويبدو من الافضل في هذه المرحلة تلخيص التغيرات المقصودة ، ثم تتبع التطورات والمقترحات خلال الفترة الممتدة منذ ظهور الاصلاحات المدرسية الكبرى ، أو فترة ما بعد ١٩٥٩ . ومن الواضح ، أن اعادة تنظيم المدارس والمناهج (لئلا نقول شيئا عن الاستجابة لعالم الشبان الذي يتطور حثيثا) تتطلب اعادة التفكير ، واعادة التدريب ، واعادة تقويم كل المواقف . وفي نظام يتسم بتنظيم دقيق كالنظام الفرنسي لا يحدث اي من هذه الاشياء بسهولة .

كان المقصد المعلن يرى تصنيف المعلمين في فئات أربع بحسب مؤهلاتهم ، وواجباتهم ، وظروف عملهم . وكان يرى رفع المكافآت في كل الانواع بصورة متناسبة مع ارتقاء عمل المعلمين درجات السلم التعليمي ، لان ازدياد اعمار التلاميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بمؤهلات المعلمين . والفئات الاربع المقترحة هي :

١ - معلمو المدارس الابتدائية (Instituteurs) ، الذين يحصلون على التربية والتدريب لمدة سنتين في « دار المعلمين Ecole Normale » بعد نوالهم البكالوريا في مدرسة اليسيّة . ويتبع ذلك المساق الدراسي ذا السنتين امتحان للحصول على شهادة ، ثم سنة تجريبية لاحقة قبل منح الاهلية الكاملة . (من الضروري الملاحظة بان البكالوريا تتبع الالتحاق بدراسة جامعية) . وهؤلاء المعلمون يعملون ٢٧ ساعة اسبوعيا .

٢ - المعلمون الحاصلون على شهادة مناسبة بعد اجتيازهم الحلقة الجامعية الاولى ذات السنتين يعملون ٢١ ساعة اسبوعيا ، وفي المدارس الفنية Technical Schools على الاغلب . والشهادة التي تبدو مفضلة هنا هي احدي انواع البروفة (مثل البروفة الفنية Brevet de Technicien) بالرغم من انه لوحظ بصورة مسبقة ان عددا متزايدا من هؤلاء المعلمين يمكن ان يؤخذ من بين معلمي المدارس الابتدائية السابقين ، الذين زادوا في مؤهلاتهم بعد خبرة عملية في المدارس .

٣ - المعلمون المقبولون للالتحاق بدراسة والتدريب متزامنين مدة سنتين بعد اجتيازهم الحلقة الجامعية الاولى ذات السنتين . وتجمع الحلقة الثانية بالنسبة لهم بين الدراسة العادية التي تؤهلهم لدرجة الاجازة (Licence) ، والنظرية التربوية ، وبعض التوجيه العملي فيما بعد في « مراكز اكلاديمي » مرتبط بالجامعة . وهؤلاء الاساتذة Professeurs يعدون لمدارس « الحلقة الثانوية الاولى Collèges » والحلقة الثانوية الثانية Lycées ، حيث يعملون ١٨ ساعة اسبوعيا .

٤ - الخريجون ، المقبولون كما ذكرنا سابقا عن طريق المنافسة

المفتوحة ، إلا أنهم نظرا لشراسة المنافسة ، يؤخذون عادة من دور المعلمين العليا Ecoles Normales Supérieures التي تقوم بدورها على الاصطفاء الشديد ، ويدرسون الـ ١٥ ساعة التقليدية اسبوعيا . إلا أن التناقض البارز مع الماضي يتمثل في جعل هؤلاء يلتحقون بمساق تدريبي لمدة سنة واحدة . وهؤلاء الاساتذة الخريجون قد يعلمون في أي من مدارس الليسيه ، إلا أنهم يصادفون على الأرجح في سنة التخصص الختامية للبكالوريا النهائية . (وخلال سنوات الإصلاح منذ ١٩٥٩ كان هناك اتجاه متزايد لتركيز الخريجين في صفوف الليسيه العليا) .

إن هذا البيان المجرد لفئات المعلمين التي يقصد استخدامها في الأنواع المتميزة لمستويات المدارس والمساقات الدراسية قد تخفي من الملاحظين الأجانب بعض نقاط الخلاف الحادة التي تقلق المعلمين الفرنسيين . ويمكن أن تقبل بعض هذه النقاط على أنها سمات أساسية لهنة التعليم في الاقطار الأخرى - ومنها أن المعلمين جميعهم ، بالرغم من أرتاب مؤهلاتهم ، ومستويات أعمار تلاميذهم ، يشتركون في أنهم معلمون يتحملون مسؤولية مهنية مضمرة أزاء التنمية المتوازنة لتلاميذهم ويؤدون أدوارا في الوصاية والرعاية تتجاوز حدود الوقت المدرسي والموضوع الخاص الذي يعلمونه ، وما شابه ذلك .

إلا أن انقسام المصالح الواضح بين معلمي المدارس الابتدائية ومعلمي المدارس الثانوية ذوي الاتجاه الأكاديمي الأكبر من جهة ، وبين اساتذة مدارس الحلقة الأولى التي تدعى الآن Collèges المؤهلين ، والخريجين ذوي الاتجاه الجامعي من جهة أخرى ، يتجاوز في شدته الفسرة والخصومات التي تحصل في الانظمة الأخرى . ففي فرنسا تميزت هاتان الفئتان المنفصلتان تقليديا بروح مختلفة ، إن لم يكن بمقائد مختلفة . وفي الواقع ، يوجد بينهما خصومات فتوية بارزة ، ونلاحظ هذه الأشياء ضمن المنظور التاريخي . فهنا المنظور ما يزال يشكل الحاضر الحي للعديد من الخصوم اليوم . كيف لا ، والمعلم الذي عين حديثا يمكن أن يتوقع بقاءه في الحياة العملية حوالي الأربعين عاما ، حتى ولو أصبح رئيسا للجمهورية مثل جورج بومبيدو Georges Pompidou .

« لا يوجد في فرنسا معلمو مدرسة ثانوية » هذا ما قالته اللجنة الوطنية للمرشحين في الصحيفة الفكرية الهامة Esprit عام ١٩٦٩ . لقد أصرت اللجنة على أنه كان هناك ما يزيد على ٢٠ فئة مختلفة من معلمي المدارس الثانوية ، ولكل من هذه الفئات سلم المرتبات الخاص بها ، وآفاقها المهنية الخاصة ، وعزلتها الخاصة عن المعلمين الآخرين . ولهذه الانقسامات تأثيرات هامة في مظاهر الإصلاح التربوي الفرنسي ، تتجاوز المدرسة الثانوية الى حد بعيد .

لقد وصفنا سابقا الدور التقليدي لمعلم المدرسة الابتدائية . والاسطورة التي تنسج حوله تتمثل في أنه معلم قرية ، تابع لرئيس البلدية ، جمهوري لا أدري صلب ، يصلح دون هوادة كاهن القرية والسيدة الكبيرة القابعة في المنزل الفخم وسط الممتلكات الشاسعة . ولم يغير تأنيث مهنة التعليم هذه الصورة تغييرا كبيرا حتى في فرنسا المتمدنة اللهم فيما عدا انقاص مكانة المعلمة اقتصاديا واجتماعيا .

ان امتصاص المدارس التي كانت فيما مضى ابتدائية عليا (مثل المساقات التكميلية القديمة Cours complémentaires) ضمن « التربية الثانوية الحديثة » التي أسست في السنوات الأخيرة ، عنى أنه قد يكون في أي مدرسة : معلمون سابقون في المدرسة الابتدائية ، ومعلمو حرفة من أجل المشاغل ، والمؤهلون الذي يحملون الشهادة الحقيقية لاهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES ، والخريجون المتخصصون المقبولون بناء على منافقة قومية للوظائف الدائمة العليا . (ففي منتصف السبعينيات لم ينجح في امتحان الـ Agrégation إلا ٥ ٪ من المتنافسين ذوي التأهيل العالي) .

ومع ذلك ، فإنه تبقى هناك كما رأينا للتو ، انقسامات هامة ضمن هذه الفئات وفيما بينها . فدون الخريجين الحاصلين على الـ Agrégation مباشرة ، ما يزال هناك حاملو دبلوم الدراسات العليا Diplôme d'études supérieures التي تماثل في مستواها درجة الماجستير

تقريباً ، لكنها (مثل الـ Agrégation) تعتمد كلياً على الاختصاص في موضوع الدراسة ، ولا شأن لها إطلاقاً بالقدرة على التدريس أو الاهتمام بعرض موضوع الدراسة .

لقد مر رده من الزمن كانت فيه مدارس الليسيه الرئيسة تستطيع التفاخر بأن معظم المدرسين فيها أو جميعهم من الخريجين Agrégés الذين كانوا آنشد يدرسون الصبيان من سن ١١ فما بعد . إلا أن المتخصصين هم أقل عدداً الآن لسببين وهما :

— ان توسع التعليم العالي قد جذب عدداً من الخريجين Agrégés الذين قد يغفرون على أي حال بالخروج من النظام المدرسي ، للمكافآت المالية البسيطة التي يحصلون عليها فيه (هذا ما يرون ، بالرغم من أن المعلمين الفرنسيين في هذا المستوى يحصلون على أجور جيدة وينعمون بشروط عمل مقبولة) .

— ان ازدياد الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا أدى الى إعادة توزيع الخريجين Agrégés بحيث توكل اليهم المدارس والمستويات التي تمس الحاجة فيها الى خدماتهم .

وبعد المعلمون الحاصلون على شهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES أعضاء متميزين أيضاً في المجتمع المدرسي . وهم يتمتعون بتثبيت دائم ، شأنهم في ذلك شأن الخريجين . كما أن ظروف عملهم ودوامهم الأسبوعي تنطوي على قدر من السعة يسمح باستمرار الشعور القديم المتمثل في أن « جمهورية الآداب هي جمهورية لمعلمي المدارس » . فهؤلاء المعلمون لا يزعمون أنفسهم بدقاتر التعلين أو بالواجبات اللاصفية من أي نوع إلا اذا اختاروا ، لأسباب عقائدية أو التزام استثنائي ، تأدية هذا العمل مجاناً . (ويتقاضى المعلمون الفرنسيون أجوراً إضافية مقابل ساعات العمل التي تتجاوز نصابهم الرسمي وهو ١٥ ساعة اسبوعية للخريجين ، و١٨ ساعة اسبوعية للدوي الاهلية) .

على أن فرنسا اضطرت خلال سنوات عديدة إلى رفق هؤلاء المعلمين -
الاتلاء بمعلمين وكلاء (Remplaçants) . وقد بين احصاء سنوي حديث
أن حوالي ٣٠٪ من مجموع الأعمال التدريسية في المدارس الثانوية كان
مشغولا بمعلمين مساعدين ، قد يكونون حاصلين على تأهلين مقبول ،
وذكوي اهتمام قوي بالتربية ، ولكنهم قد يكونون من غير الحاصلين على
تأهيل شكلي للقيام بالتدريس . ويتكون معظم المعلمين الوكلاء أو
المساعدين ممن حصلوا على درجة علمية في الموضوع المطلوب في المدرسة ،
ولكنهم ما يزالون يدرسون للحصول على أهلية التعليم في المدارس الثانوية
CAPES أو على مؤهل أكاديمي آخر ، يمكن أن يبعدهم كليا عن التعليم .
ومن الشائع في القلعة أن نجد شبانا وشابات ينوون أن يصبحوا
مهندسين ، أو محاسبين ، أو أن يدخلوا ميدان الأعمال ، ولكنهم يوفرون
مصرفاتهم خلال المراحل الأخيرة من الدراسة بالتعليم جزءا من الوقت
دون أن يكون لهم وظيفة رسمية . إلا أن تزايد البطالة خلال السبعينيات
انقص من هذه الامكانيات إلى حد كبير ، ومع ذلك فنسبة المعلمين غير
الاتلاء في بعض المدارس وبعض الموضوعات الدراسية تتراوح بين ١٠
و ٢٠٪ ويتأثر جو المدرسة وعلاقة التعلم - التعليم فيها بذلك
بصورة بينة .

أن مدير المدرسة (أو مديرتها) ، الذي يمثل دور الموظف الرسمي
أكثر من مثيله البريطاني ، ودور «المربي المدرب» أقل مما هو قائم
في الولايات المتحدة الأمريكية . أن هذا المدير يؤدي مهمات أخرى
بمساعدة الموجهين أو المراقبين الذي يعملون جزءا من الوقت ، والذين
قد يقومون ببعض التدريس ، إلا أنهم يهتمون بصورة خاصة بمشكلات
الحياة المدرسية العامة مثل ترتيبات النوم والطعام في مدارس الليسيه
الكبرى . والمراقبون يحصلون مقابل هذه الخدمات على أجور سخية ،
تشكل بصورة رئيسة مساعدات لهم أثناء تعليمهم العالي ، ولكن العديد
من المديرين والمديرات ذكروا لي أنهم يعتقدون أن خدمات هؤلاء المراقبين
لا «فائدة منها» غالبا . وهذا أكيد ، لأن اضطرابهم إلى الخدمة في

مدرسة أو دار للمعلمين ، في الوقت الذي ينوون واقعيا الانتقال الى حالة افضل ، لا يضمن حماسهم للتربية على الاطلاق .

على أن التفاني في العمل يمكن أن يصادف بصورة اكبر بين معلمي المدرسة الابتدائية الذين يعلمون الآن في مدرسة للحلقة الاولى Collège و بين معلمي الحرفة الذين ذكرناهم للتو ، ومع ذلك فإن احتمال تحسين مؤهلاتهم ، ذلك الاحتمال الذي يرحبون به والذي اوجدته الاصلاحات الجديدة ، ادخل بالتأكيد اتقسامات ابعد مدى فيما بين هؤلاء أيضا . وهنا أيضا ، يستند النضال للصعود الى مكانة أعلى بصورة رئيسة الى الامتحانات الاكاديمية أو الى امتحانات في النظرية التربوية . ان مطامع جديدة ، في مدارس جديدة ، تدفع بالمعديدين الى المنافسة للحصول على هذه الشهادات العليا ، وأطول هذه الشهادات مدة وأكثرها تقديرا هي شهادة « أهلية التعليم في المدارس الثانوية » التي ذكرناها آنفا . ففي احدى السنوات النموذجية الاخيرة ، تقدم ٧٠٠ معلم لاجدى فرص المسابقة أثناء الخدمة ، ولكن لم ينجح منهم أكثر من الثلث في الحصول على الـ CAPES عن طريق هذه المسابقة الداخلية . وجدير بالذكر ان هؤلاء المتنافسين كانوا يضمون معلمين من المدارس الابتدائية ومعلمين آخرين من ذوي المكانة الدنيا .

ان العديد من البلدان تقدم الآن فرصة للمعلمين لتحسين مؤهلاتهم ، ولكن ذلك امر مختلف عما يعنيه « التدريب أثناء الخدمة » أو « التربية أثناء الخدمة » في البلدان الناطقة بالانكليزية . لأن مساق العمل يعنى بموضوع الاختصاص أكثر منه « بالتربية » . وهو حين يركز على التربية يعنى بالنظرية أكثر منه بالممارسة ، ولا يستخلص الكثير من التبصر من « الخبرة » المهنية لأولئك الذين يعدون معلمين ناجحين في البلدان ذات الاتجاه العملي التي اعتادت تفويض المسؤولية من أجل التجديد . ففي كل مكان تقريبا نجد ان تجديد التربية من خلال تطوير مواقف وعلاقات تعليم - تعلم مبتكرة يعاق عن طريق الشكليات العقيمة لجمع الشهادات من أجل ملائمة التصنيفات القديمة .

الا ان تصنيفات ومؤهلات جديدة تنشأ ، بالطبع ، بصورة مستمرة تقريبا لخدمة الحاجات الجديدة . ومنها التأهيل للتعليم في كولييج الحلقة الاولى تحت اسم « استاذ التعليم العام في الكولييج (PEGC) » . ويحصل على هذا المؤهل بعد النجاح في مساق دراسي يقدم في مركز خاص في احدى دور المعلمين . وقد تخلت دور المعلمين خلال السبعينيات تدريجيا عن كل تعليمها ذي المستوى السابق للبكالوريا ، بحيث تركز على مسابقات من مستوى ما بعد البكالوريا ، وتطور قدرا من المسابقات التي تقدم اثناء الخدمة او في وقت العطل لتحسين المؤهلات . وقد اغلقت بعض دور المعلمين، ودمج بعضها الآخر مع بعض بحيث تركز موارد هياكلها الأكاديمية . اما مسألة ما اذا كان هذا العمل يجب ان يقدم في الجامعات، او في المراكز الاقليمية التي انشئت منذ ١٩٥٠ لاعداد المعلمين لشهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES ، او في دور المعلمين التي تتخذ دورا جديدا ، فقد توقفت بصورة واسعة على آراء صانعي القرار حول شيئين : مكانة مهنة التعليم بما هي عمل من الاعمال ، والمساعدة التي تستطيع الدراسات الأكاديمية الاكثر اتساعا تقديمها للمعلمين لزيادة وعيهم التربوي .

واتنشا بعض هذه المشكلات في فرنسا من الوظيفة المزدوجة لامتحانات شهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES . فبالرغم من ان نظام هذا الامتحان الذي يتكون من قسمين - « CAPES نظري » و « CAPES عملي » ، يفصل بينهما عام واحد - يتسم بكونه تعديبا أكاديميا قاسيا ، فهو في الوقت ذاته عملية تنافس يفترض فيها ان تملأ عددا محسوبا بدقة من الاماكن . وهذا الدور الاخير يعني بوضوح ان عددا محددا من المرشحين يمكن قبوله على انه مؤهل حتى ولو كان تحصيل الآخرين رائعا ، الا ان ما يحدث في التطبيق الواقعي هو قبول (او منح الاهلية للمراكز) عدد يقل عما يتطلبه النظام المدرسي حاليا ، لأن المستوى المطلوب للتعين عال جدا . ففي سنة نموذجية جديدة ، اخفق ٣٢٠٠٠ مرشح في الحصول على شهادة الـ CAPES ، وهؤلاء يمثلون ٩٠٪ من مجموع المرشحين .

الا انه لا يمكن الزعم بأن الراغبين في ممارسة التعليم لا يحصلون على
عناية مناسبة . فقد أنشئت عام ١٩٥٧ معاهد جديدة لتشجيع أعداد
المعلمين للمعاهد الثانوية . وهذه المعاهد التي تدعى (معاهد لأعداد معلمي
المدارس الثانوية IPES) تزود ، حسب القاعدة ، بالطلاب الذين
أنهوا سنة دراسية واحدة في الجامعة ، أو أنهوا الصفوف الإعدادية
(التي تعد لمسابقة الدخول للمدارس العظمى) . وهؤلاء الطلاب يوقعون
التزاما بالتدريس مدة عشر سنوات ، ويحصلون على مراتب شهري
صغير ، ويعملون في البداية للحصول على الدبلوم الجامعية (DEUG)
ثم على الإجازة (Licence) . ويعدون في الوقت ذاته للقسم النظري
من الـ CAPES . فإذا ما نجحوا يستطيعون البقاء في المعاهد للأعداد
لمسابقة التخرج Agrégation التي هي أكثر قسوة ، أو الاستمرار في
الأعداد للقسم الثاني من الـ CAPES والذي يتقدمون إليه بعد عام
واحد . ويستطيعون إجراء دراساتهم هذه في أحد المراكز التربوية
الإقليمية المتوفرة في كل من الـ ٢٦ منطقة تعليمية أو « أكاديمية » .

وبالرغم من أن ذلك يبدو وكأنه موطيء قدام على سلم النجاح
الأكاديمي أو التربوي ، فإن إحصاءات حديثة أيضا تكشف من خيبة
رهيبة للعديد من . ويعود ذلك من جهة ، إلى إلحاح الفرنسيين النموذجي
على المعايير العالية جدا ، ومن جهة أخرى إلى أن « النجاح » يتوقف في
بعض الحالات على عدد الأماكن الشاغرة ، وهكذا فإن معدل نجاح ٤٠٪
حتى في صفوف المرشحين من معاهد أعداد معلمي المدارس الثانوية IPES
لا يشكل أمرا خارقا للعادة . وفي الحقيقة ، قد يكون عدد المرشحين ،
في بعض المجالات ، أقل من عدد الشواغر ، ولكن ذلك لا يعني تعيينهم
جميعا إذا لم يحققوا المعيار المطلوب . ومن الجدير بالملاحظة ، أنه لما كان
المرشح يوقع على التزام بالعمل لمدة عشر سنوات ، فإن من يخفق في
الحصول على أهلية التعليم في المدارس الثانوية (CAPES) ، يضطر
لقبول وظيفة صغيرة جدا في المدرسة كمعلم تابع ، أو مساعد في القسم
الداخلي ، ما لم يتم بإعادة المال الذي تسلمه .

ان قصة المعاناة هذه ترينا ان الرسوب المتكرر يعني ان معظم الطلاب الذي يعدون للتعليم في المدارس الثانوية يحتاجون الى اربع او خمس سنوات دراسية على الاقل ، وان التنافس يحايي اولئك الذين يركزون على النجاح في المسابقات على حساب انواع اخرى من النمو الشخصي ، وان اي محاولة ، في المدرسة نفسها ، لتوجيه الانتباه بصورة اكبر نحو المشكلات في علاقات التعليم / التعلم او نحو المقتضيات الاجتماعية للتغير التربوي ، تلاقي اذانا اصممتها سنوات من التنافس المنهك . اصف الى ذلك ، ان العديد من المعلمين الفرنسيين سيقولون لك ان الانصياع الشديد للكتاب المدرسي او التوجيهات الرسمية الزامي في الواقع من اجل النجاح في البداية ، والحصول على تقدير جيد من « المفتش التربوي » في كل اكلاديمية ، بالرغم مما يبدو من ان الاصلاحات الجديدة تتيح للمعلمين حرية اكبر في الممارسة الواقعية . فمن الضروري ان تنجح اولاً ، وعند ذلك فقط يمكنك التفكير في المغامرة ببعض الشيء .

لقد حصلت مقترحات جديدة لاصلاح تربية المعلمين (في تقرير جوكس Joxe Report) ، في نهاية عام ١٩٧١ ، على دعابة واسعة ، كما كانت هذه المقترحات موضع جدل قوي منذ ذلك الحين لقي صدها في مقترحات انبثقت من قانون ١٩٧٥ . وكان المبدأ الاساسي في خطط الاصلاح يتمثل في ربط التربية الاكلاديمية العامة للمعلمين القادمين بفهم اكثر فعالية للنظرية التربوية ، وبالكفاءة المهنية الفعلية . ولكن كيف ؟ واهن ؟ ومع قدر اكبر او اقل من الطبقات والاقسام ضمن مهنة التعليم ؟ وضمن اي علاقة مع التأثيرات التربوية الخارجية والتي تنفذ الى المدارس مع ذلك ؟ ومن اي نقطة يمكن للاصلاحات ان تبدأ ، اذا لم تبدأ من اعادة تصنيف المعلمين وادوارهم ؟ فقد تصدعت الخطط التي قدمت حتى الان ، على سبيل المثال ، لأنها استثنت الخريجين والمدارس العظمى من اعادة النظر الاساسية .

الاصلاحات الفرنسية في المنظور الدولي :

لقد اثيرت اعتراضات على الاصلاح من جهات عدة . فقد اعترضت

جمعية رؤساء الجامعات على فرض بنى وواجبات جديدة على الجامعة .
وأبدت جماعات واسعة من الاتحادات المعلمين خشيتها من أن تفرض على
المعلمين أعباء جديدة من حيث وقت العمل وشروطه ، ولا سيما حين
كانت اللجان تعيد النظر في دور المعلم في نظام مدرسي فرنسي حديث .
فعبارة « أن عمل التدريس يمثل مظهرا واحدا من الرسالة العامة
للتربية » ، تعد عبارة بسيطة بالنسبة للمعلم الانكلو سكسوني ، ولكنها
أثارت عشي دبابير في فرنسا . وقد يكون إعفاء رينه هابي René Haby
مهندس (وواضع مسودة) إصلاحات ١٩٧٥ - ١٩٧٧ ، من منصبه بعد
١٩٧٨ راجعا لأسباب من هذا القبيل .

وبالرغم من ذلك فإن الاقتراحات المضادة من « مستهلكي » التربية
- وهم الآباء وأصحاب الأعمال والطلاب أنفسهم - كانت تجمع قواها .
فالآباء - بحسب القانون والقرار الوزاري - لهم قوة متزايدة ، من حيث
المبدأ وربما خلال تراكم التطبيق ، كما أن التغيرات يخطط لها بصورة
متزايدة لإعطاء الأهل والتلامذة الكبار أنفسهم نفوذا أكبر في الطريقة
التي تتم بها التربية واقعيًا . وفيما يخص التربية ما بعد الإلزامية ، بصورة
خاصة ، تركز التجمعات والاقسام في اتحادات المهن التعليمية على
استمرار الأشياء المألوفة لديها ، ولكن يبدو أن منطق حاجات اليوم
والإلحاح على مطالب الطلاب المتنامية سيحدثان ، على الأرجح ، إعادة
تنظيم كبرى ، أو مواجهة أعنف من ذي قبل . وفي ذلك الحدث ربما
استطاعت الإرادة السياسية للتغير اقتناص فرصها .

ويبدو أن تلك التغيرات أكثر قابلية للتنفيذ وأشد إلحاحا في فرنسا
(وربما في كل مكان) ، على صعيد الصفوف العليا من الحلقة الثانية ، وفي
التربية ما بعد الإلزامية ذات الأنواع المتزايدة باستمرار . صحيح أن
ضغط التحاق الطلاب قد خف من حيث تزايد الأعداد وتنوع التوقعات ،
إلا أن مطالب لم يسبق لها مثيل تنمو باستمرار . أن الضغط الديموغرافي
وحده كفيل بتدبر الأمر ، بصرف النظر عن التقلبات في معدل الولادات .
لأن الإلحاح الفرنسي على المنافسة على صعيد البلد كله ، استبقى المحافظات

والطبقات الاجتماعية المحرومة خارج السباق . وقد أصبح الآباء ، والشبان أنفسهم يعبرون عن مطالبهم بقوة اكبر مما كان ممكنا في الماضي . كما ان « فورية » تواصلات اليوم وتقلعاته تنفذ الى جميع القرارات التي تخص المدرسة ايضا .

وبما دنا بهذا الصدد ، فان علينا ان نتوقف عند المستويات المختلفة للانجاز التربوي في المحافظات الـ ٩٥ (التي تنقسم اليها فرنسا) . فقد اشير في بداية الستينيات الى ان الأولاد في بعض المحافظات حظا للتحلق بالجامعة يفوق مائة مرة حظ الأولاد في محافظات اخرى . وضمن هذه الحالات المتطرفة ، تبقى فروق بالتأكيد لا يمكن ان تعزى كليا الى مسائل ناتجة عن بعد المسافة . فهناك اختلافات في القدرة والتصميم ، والبخل أو السخاء ، وتعقيدات مذهبية قوية تؤدي كلها دورا في ذلك . واذا كان التخطيط وإعادة التنظيم قادرين على تحقيق التربية الفعالة ، والفرصة الشخصية الحقيقية ، والعدالة الاجتماعية ، فان الفرنسيين كافحوا بجدولة في هذا السبيل . ومع ذلك فان تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لعام ١٩٧٢ حول « الاتجاهات الكمية في التربية ما بعد الثانوية في البلدان التي تضمها المنظمة » بين ان حظ أبناء العائلات الفرنسية ذات المكانة العالية بالدخول الى الجامعة يفوق ٢٨ مرة حظ أبناء العائلات ذات المكانة الدنيا (مقابل خمسة حظوظ الى واحد في انكلترا وويلز) . اضاف الى ذلك ، ان القبول في جامعة فرنسية ينطوي بصورة اكبر على خطر التسرب ، وهو لا ينبىء على اي حال بمستقبل وودي مثل القبول في مدرسة عظمى - هذا القبول الذي يرتبط في الممارسة الواقعية بخلفية العائلة والمدرسة .

وهو صا عن ان نكرر بطريقة جدية نقاطا سبق التركيز عليها خلال هذا الفصل ، يبدو من الافضل ان نختم تحليلنا ببساطة عن طريق الاحالة على بعض خصائص فرنسا التي تتطلب انتباها خاصا في الدراسة المقارنة .

ومن هذه الخصائص ، المطالبة بالمركزية واللامركزية - على مستويات مختلفة من الفهم والإدارة في معظم الأحيان . كما أنه في بلد يعبر عن « كون المرء على صواب » (To be right) بكلمات تعني « كونه يتمتع بالعقل » (avoir raison) ، يمكن أن تحتل الاعتبارات العملية والتكيفات الشخصية أثناء وضع الحلول مكانا ثانويا . فالتقليد الطويل الأمد للارستوقراطية الفكرية أدى إلى إعطاء مرتبة دنيا للتدريب الفني حتى فترة حديثة ، بالرغم من التفوق الفرنسي علميا وتقنيا . وبالرغم من أننا بالتأكيد لا نبخس قدر التقدم الرائع الذي تم في ميادين التجارة والصناعة - ولا سيما في السنوات الأخيرة ، فإن ترشيد التجارة أو إعادة تنظيم الصناعة لم يوليا انتباها كافيا .

إن التقليد الديني الطويل لنظام مثالي ، عالمي ، يفهمه جميع البشر ، ويمكن تحقيقه بمساعدة « العناية » الخارجية ، والذي أفسدته الخطيئة أو طبيعة الإنسان « الخاطئة » ، كان مسؤولا إلى حد ما عن التركيز على « المبادئ » الكاملة ، على حساب ضمان مسؤولية شخصية ومحلية أوفى عن الإصلاح . ذلك أن قيمة « الخبرة » المتنوعة ، أو في الحقيقة فضل هذه الخبرة لم يعترف به بصورة كاملة في إعادة التخطيط القوية للنظام التربوي الفرنسي .

على أن روحا جديدة تنشط . فليس من الضروري أن يناقش كل شيء في فرنسا . أن تطور الجماعة الأوروبية الاقتصادية ، والتقلبات السياسية لما بعد الحرب ، والتغيرات على المسرح العالمي شجعت العلماء والمجربين في فرنسا على المشاركة بصورة وثيقة وبطرق متكاملة مع زملاء من البلدان الأخرى . وبدلاً من الاقتصاد على عرض أفضل ما يمكن لفرنسا أن تقدمه ، وعلى تسويق استمرار النظام القديم ، أبدى بعض الباحثين والعلماء الفرنسيين الذين يشغلون مكانة نافذة ، استعدادا رائعا للتعاون ضمن مقاربة مقارنة للمشكلات التي تربطنا جميعا .

وهذا التغير في المشاعر عسير جدا بالنسبة لفرنسا . فلهذا البلد

تقليد حضاري يعود الى ٢٠٠٠ عام ، نفذت خلالها معظم افكار الازمنة القديمة الى الفهم الحديث ، وتجسدت غالبا في مؤسسات ديموقراطية وعلمية عالمية . وجميع الفرنسيين الذين يحتلون مراكز بارزة تقريبا وصلوا اليها عن طريق نظام مصمم لفرز الرجال والنساء الذين يتوقع منهم ان يكونوا لامعين في تعلمهم وفي حياتهم المهنية ، منذ نعومة اظفارهم ، مهما تكن اصولهم .

لقد كانت المركزية ، والنمطية ، والتزعة الفكرية أدوات فرنسا الاساسية خلال العصور ، وبخاصة منذ الثورة . وكان القصد منها تنمية مقاربة عقلانية عادلة لدولة كاملة تحل جميع المشكلات . كانت التفيرات متعددة جاثحة . ومع ذلك فقد قوبلت باستجابة فرنسية متميزة تتسم بالعقلانية المجردة . وفي حين نعتقد ، نحن ، ذوي التقليد الانكلو سكسوني ، ان الشيء صحيح اذا ما حقق نتيجة ، فاننا نفشل غالبا في بيان الاسباب حين نواجه مشكلات خلقية وفلسفية عميقة . اننا نرتاب في اعتماد « العقل البحت » في امور ليست اقلها الحياة العامة والتربية . وعلينا ان نرى ، على أي حال ، ان تعلقنا بالذرائعية Pragmatism أو الخبرية Empiricism لا يسوغ بدرجة اكبر من النظرة الفرنسية « للعقلانية » الصرفة . وربما كان كل من الموقفين يمثل في أحسن حالاته تعبيرا جزئيا مما نحتاج اليه الآن لتحليل المشكلات في التربية .

وفيما يخص الشعب الفرنسي ، ولاسيما المربين الفرنسيين ، يمكن القول إن اليقينيات القديمة قد ولت . فقد بين ضياع الامبراطورية (التي يعبر عنها غالبا بممتلكات فرنسا فيما وراء البحار) بوضوح ، أنه اذا ما بقي لفرنسا رسالة حضارية ، فان تلك الرسالة يجب ان تؤدي لا عن طريق تمثيل المعايير القديمة ، بل عن طريق التجدد من الداخل . فالمسرح الداخلي والعديد من الافتراضات الصافية تعكرت بعودة « المستوطنين » ، و (قبل فترة طويلة) بوصول العمال المهاجرين مع حاجاتهم الاجتماعية والتربوية التي لم يسبق لها مثيل . وقد أدت الصدمات التي تلقاها

النظام - والتي عززتها صدمات زمن الحرب وأزمات الضمير التي تلتها - جميعا الى اعداد الفرنسيين ليروا أن مشكلاتهم تمثل بعدا واحدا من مشكلات جميع الاوربيين (والعالم كله في الحقيقة) ، وأنه لا يمكن حلها عن طريق ادارة تربوية على النمط النابوليوني ، او بالاعتماد على المبادئ السامية وحدها .

ان عالم التقنية والاعمال الحديثة لا يمكن ان ينتظر مقارنة من نوع « قم بذلك بنفسك » او « قم بذلك في باحتك الخلفية » لاحداث التغير التربوي . فسرعة التحولات العالمية الملحة واسلوبها لم تعد تحدددهما ، في الحقيقة ، تلك البلدان التي بدأت ثورتها الصناعية ، بل تلك التي تصارع الآن النتائج التربوية لما بعد « المرحلة الصناعية » ، اننا نبحث عن مفاتيح للحل ، ان لم يكن عن اجابات ، أبعد مدى بكثير .



الفصل السابع

الولايات المتحدة الأمريكية أمت على عجالات

لقد وصفت الولايات المتحدة عن جدارة بانها « التجربة العظمى » . فهي بلد صنع من طريق الاختراع الانساني الواعي الى حد كبير . لقد كان بناؤها خلال ما يزيد على قرنين طبق مخططات وضعت في الاصل لتحسين البشري على النطاق العالمي - بالرغم من ان الطبيعة والصدفة والاهواء الانسانية ساعدت كلها بالطبع لارباك الحاسب . على ان ترتيب الاشياء يدل مع ذلك على ان الولايات المتحدة تحتل المرتبة الاولى من حيث القوة الدولية ، وتتفوق على الجميع من حيث المستويات المادية للمعيشة ، وتأتي في المقام الرابع ، على الأرجح من حيث حجم سكانها (١٨٠ مليوناً عام ١٩٦١ ، و ٢١٥ مليوناً عام ١٩٧٨ ، ومن المتوقع ان تتجاوز الـ ٣٠٠ مليون مع الجيل التالي - بالرغم من السياسة الرسمية المتمثلة في عدم تزايد السكان) . ولا يفوقها في عدد السكان الا الصين والهند والاتحاد السوفيتي .

السياق الموروث :

لو لم يكن للولايات المتحدة اساليبها التربوية وتاريخها لايجاد حس وطني قوي ، لكنت قد أصبحت اتحداً فضفاضاً . فأراضيها شاسعة . ذلك أن مساحة الولايات المتحدة القارية تبلغ ٩٣٦٣٤٠٠ كم^٢ ، أو ما يزيد

على ٣٥٣.٠٠٠ ميل مربع ، وهي تقل قليلا عن مساحة كل أوروبا وإذا كان من الممكن تصور القمر على هيئة قرص مسطح ملقى على خلطة الولايات المتحدة ، فسيكون المحيطان الأطلسي والهادي معرضين تماما لطرفيه . وشتاء الولايات الشمالية قاس جدا ، يحرق المزارعون أثناءه طوال أشهر في منظر أبيض وجيد تتخلله في فواصل نادرة أبنية المزارع المتجمعة بعضها الى بعض . وفي الوقت نفسه ، في الجنوب ، تبرعم الورود في عيد رأس السنة ، وتمتد أشجار النخيل على جانبي الطرقات . وبين روائع ساحل الخليج القريب من خط الاستواء ، والصمت الشمالي توجد كل نماذج الأراضي التي يمكن تصورها تقريبا - الأراضي الخضراء الوادعة مثل انكلترا ، ومساحات الجبال الهائلة حيث يغطي الضباب الغابات الضخمة كاللدخان ، والسهول ذات الامتداد الواسع ، والجبال الصخرية الجرداء الوحشية حتى بالنسبة للقمر نفسه ، والصحارى الواسعة الخيالية ، والمستنقعات المغطاة بأشجار المنغروف Mangrove مأوى طير (أبي منجل) والتمساح (القاطور) ، وبساتين الصنوبر والبرتقال على المحيط الهادي . لذلك ليس بمستغرب أن يطور المستوطنون الذين شقوا طريقهم وسط هذا البلد المتنوع بصورة غير عادية ، سمات اقليمية قوية دون أن يشجعوا على ذلك من وعي . أن مجرد كسب القوت يجب أن يكون قد شكل غالبا صراعا لاثبات الذات . وفي ظروف كهذه يضطر الناس لتكوين نهجهم الخاص . وإذا كانوا هاريين من ضغوط الآخرين (كما هي الحال بالنسبة للكثيرين من المستوطنين) فإن الاستقلال والاكتفاء الذاتي يتخذان قيمة مزدوجة .

ولما كانت دروس البقاء المحض غير كافية ، فقد جلب الرجال والنساء الذين اتخذوا من أمريكا الشمالية وطنا لهم ، معهم في معظم الأحيان أنظمة للحكم الديني أبو العلماني ، وكانت هذه مدارس للاكتفاء الذاتي أيضا . وباستثناء أقدم المستعمرات التي أنشأها رجال من الإنكليز ، فإن نماذج من التنظيمات الكنسية والتشريعات المحلية نقلت من انكلترا لتنمو بحرية لم تعرفها بصورة كاملة مطلقا على أرض الوطن . وهكذا أصبح تقرير

المصير لا مجرد عادة بل حقا وفضيلة . حتى أقدم المستعمرات ، بإدارتها
التراتبية والملكية ، أيدت في الحقيقة ، المطالب العامة بالحكم الذاتي
والتنمية الذاتية حين حان وقت الانفصال .

هذا هو محور رسالة أمريكا للمستقبل حتى هذا اليوم ، واسطورتها
الأساسية . والحقائق تدعم الاسطورة . ذلك أن الأمر لا يقتصر على . هـ
ولاية ذات سيادة ، بل أن هناك أكمل شكل للامركزية في السلطة حتى
في المدن والقرى . وهذه تدعى « حواضر cities » بحسب الأسلوب
الأمريكي حين تكون مندمجة ، بالرغم من أن معظم هذه الجماعات ذات
الحكم الذاتي صغيرة جدا بحسب المعايير البريطانية . وهناك بعض
السلطات التي يحتفظ بها للأقاليم counties ، كما هي الحال في
بريطانيا ، إلا أن الاتجاه العام يميل لتشجيع اللامركزية حيثما كان ذلك
ممكنا .

إن الولايات المتحدة تذكر غالبا على أنها المثل الأعلى للنظام اللامركزي
بين البلدان الحديثة المتقدمة إلى أبعد الحدود . وهذه السمة تنطبق
بصورة خاصة على الترتيبات المدرسية . فكل من الولايات الـ هـ ذات
سيادة كاملة فيما يخص التربية . وهي تحدد مدة التعليم الإلزامي ،
وتضع قوانينها المدرسية الخاصة ، وتحدد معاييرها من أجل أعداد
المعلمين وتعيينهم ، وغير ذلك . إلا أن هذه التحديدات التي تشكل
نوعا من الحدود الخارجية تسمح للمبادرة المحلية بأن تنعم بقدر كبير من
السعة ، بالرغم من أنها تنفذ بدقة . وللمدينة عادة نظمها المدرسي الخاص ،
الذي تموله بصورة جوهرية من دخلها الخاص ، والذي يستطيع أن
يتجاوز المتطلبات الدنيا لتشريعات الولاية تجاوزا كبيرا فيما يتطلبه
ويوفره ، كما يستطيع أن يضع منهاجه الخاص ويصدر أوامر من نوع
مفصل ومستقل جدا . أما الجماعات غير المندمجة فتتظم بواسطة المنطقة
المدرسية School District أو هيئات الأقاليم County Boards . على أن
هلاوي ، وهي أحدث الولايات ، تعتمد نظام ولاية موحد .

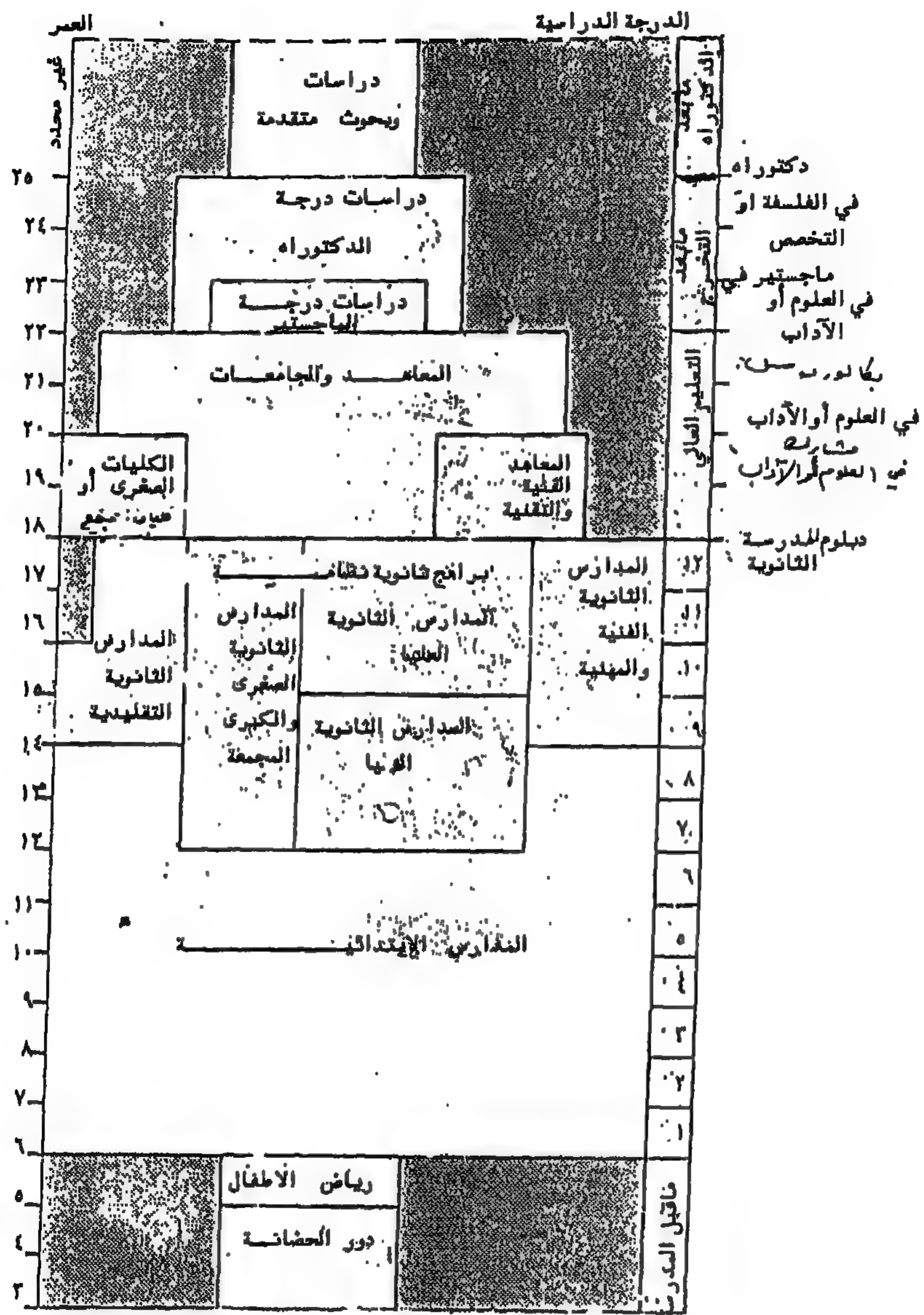
وتختلف كل هذه السلطات التربوية اختلافا كبيرا من حيث الحجم والموارد . فحاضرة نيويورك وحدها ، على سبيل المثال ، تسن القوانين لعدد من الاولاد اكبر مما يوجد في بلد كامل كالدينمارك ، وبطريقة مركزية مماثلة . الا انه على كل حال ، كان هناك عام ١٩٣٧ ، ضمن ولاية نيويورك الضخمة ٧٩١٢ منطقة مدرسية مسؤولة ايضا ، بعضها فقير جدا بالافكار والموارد على السواء . ومنذ ذلك الحين ، جرت على مستوى البلد كله ، وبصورة سريعة ، « تقوية » للاغراض التربوية ، بحيث ان عدد المناطق المدرسية المسؤولة كليا في ولاية نيويورك انخفض بحلول عام ١٩٦٠ الى ٥٩٦ منطقة . وما تزال الفروق مذهلة ضمن كل ولاية تقريبا ، ولكن ذلك امر متوقع حيشما يحظى تقرير المصير بهذا القدر من الاجلال .

كان عدد المناطق المدرسية في الولايات المتحدة ٤.٦.٥ منطقة عام ١٩٥٠ ، وحوالي ٢٧.٠٠٠ منطقة عام ١٩٦٧ ، وحوالي ١٦٩.٠٠ منطقة في اواخر السبعينيات . على ان العديد من المناطق لا يشتمل على مدارس ثانوية ، وعددا اقل ايضا لا يضم خدمات تعليم عال . ونظرا لعوامل مختلفة من تداخل الارتباطات ، مثل المساعدة المالية الاساسية ، ومكافآت البحث العلمي ، يلاحظ في العقود الاخيرة اعتماد متزايد على التوجيه المركزي ، وهناك ايضا مصادر عديدة غير رسمية للتأثير المركزي - مستقلة عن العلاقات مع الولاية او الحكومة الفدرالية .

فالعلاقات بين الولايات والحكومة الفدرالية للولايات المتحدة كانت موضوع جدل دائم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية - وبخاصة في مناسبتين :

- الانفاق الضخم للاموال الفدرالية الذي تلا مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، والتشريعات الاخرى التي وسعت اهتماماته بصورة منطقية .

- والاقتراح بانشاء دائرة فدرالية للتربية مع مركز وزاري بي



الشكل ٦ - النظام المدرسي في الولايات المتحدة

واشنطن ، ذلك الاقتراح الذي قدم للكونغرس للمرة الأولى من الرئيس كلتر عام ١٩٧٨ ، على أنه نوقش على نطاق السنوات العشر السابقة .

وهذه التجديدات الهامة ، ومقتضياتها الطويلة الأمد في استقطابات الأمريكيين لتربيتهم في المستقبل ، ستناقش بشيء من التفصيل ، إلا أنها لا تغير الخلفية التاريخية للتطلعات والمقاصد الحالية من التربية . وهي نفسها لا يمكن أن تفهم ، في الحقيقة ، دون إعطاء وزن كامل لروح الشعب وحساسياته التي ورثها من الماضي في كل ما يتصل بالتربية في الولايات المتحدة . وبعض هذه التأثيرات تتصل مباشرة بالتربية الشكلية ، ولكن العديد من التأثيرات الأكثر أهمية تشتق من « فهم » شبكة كاملة من العلاقات بين الأفراد والجماعة المحلية ، وبين الجماعة المحلية وكل من الولايات ، وبين كل من الولايات والحكومة الفدرالية - وفي الحقيقة ، بين « الدولة » (أي الحكومة) و « المجتمع » بصورة عامة .

وخلال نظرنا في العلاقة بين « الدولة » و « المجتمع » (كما يقول واضعو النظريات السياسية) يجب أن نذكر بأن « الدولة » في الولايات المتحدة ضعيفة نسبياً بحسب المقارنات الدولية ، في حين أن المجتمع (الذي يضم الجماعات المحلية ، والمنظمات الدائمة ، والجماعات النافذة) قوي بحسب هذه المقارنات أيضاً . والتربية - وهي أعظم مشروع مفرد في الولايات المتحدة - هي المشروع الأكثر انفتاحاً للتأثير الإجمالي « للمجتمع » وللجماعات والأفراد الذين يتكون منهم . وقد أصبح وضع التربية صعباً في العقود الأخيرة ، وبخاصة أثناء تجاذبها بين « الولاية » والمجتمع المحلي ، وبين كل من الولايات المفردة وحكومة الولايات المتحدة ، وبين هؤلاء جميعاً وتأثيرات موجّهة أخرى .

والمدارس نفسها ، إذا ما قورنت بمشيلاتها في بريطانيا ، تتمتع بسلطة استقلالية صغيرة . فالمنهاج محدد سلفاً إلى حد بعيد ، والمدير مسؤول أمام منظر المدينة (أو الإقليم أو المنطقة) لتنفيذ قانون التربية في الولاية ، أو الأوامر المحلية . إلا أن سلطات « الموظفين » و « الخبراء » تتزايد

باطراد . كما أن الآباء والناخبين ما يزال لهم رأي في سير المدارس اليومية وصوغ السياسة المدرسية أكثر مما لهم في أي بلد آخر . فالمدرسة الأمريكية مؤسسة شعبية بدرجة كبيرة . وقد قصد منها ، منذ أيامها الأولى أن تحترم أفكار جماعتها (سواء أكانت دينية أم علمانية) وأن تخدم مطامحها المادية . فهي ليست قناة للوعي الرسمي الصحيح كما يفترض في المدرسة أن تكون في فرنسا ، كما أنها ليست أداة لتوزيع المعايير والفضائل من الطبقات العليا ، كما كانت عليه في بريطانيا التقليدية . ذلك أن المدرسة الأمريكية كانت خلال مدة طويلة امتداد الجماعة العلمية نفسها في المستقبل ، مع خططها لأعمال مقبولة وللرخاء والراحة العلمية . وهي مشبعة ، في الوقت نفسه ، بغرض المصير المحاط باجلال كبير . وهي مكان يعطى فيه الأولاد قدرا من الفكر والسعة أكثر مما ينعمون به في أي نظام مدرسي آخر . أما التأثيرات المتعارضة على نحو ما للجماعة المحلية ولتطلبات النمو الذاتي للفرد فيمكن تمييزها في أي مدرسة أمريكية بدرجة بارزة .

الفرضيات الضمنية :

أن الوقائع الأساسية للنظام المدرسي الأمريكي تقال ببساطة ، وهي لافتة للانتباه في فرضياتها الواضحة . فمن المتوقع بصورة طبيعية أن يلتحق كل طفل عادي بمدرسة عامة قريبة من بيته ، وأن ينتقل من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية في مرحلة لاحقة دون امتحان ، مع جميع الصبيان والبنات الآخرين الذين ذهبوا معه إلى المدرسة . ومن المتوقع أن يبقوا معا في المدرسة الثانوية نفسها حتى حوالي سن الـ ١٨ ، وفي هذه الأيام تستمر نسبة مرتفعة في مرحلة تربوية لاحقة ، تدمى في الولايات المتحدة « التربية العليا Higher Education » . وتضم هذه فرصا للتربية العامة ، مع مساقات اختيارية في التربية المتصلة بالمهنة أو التربية ما قبل التخصصية . والقبول في بعض أشكال هذا « التعليم العالي » (وهو لا يماثل التقديرات التي تحمل الاسم نفسه في بلدان أخرى) يتم عادة بالحصول على شهادة نهاية المدرسة التي تسمى « Graduation »

والتي يحتفى بها بالرداء والقلنسوة . ويحصل على هذه الشهادة ثلثا الفئة العمرية تقريبا ، ويسبب واقع عدم حصول الثلث الآخر عليها بعض القلق . وحين تتحدث الاقطار الأخرى عن « الهدر » أو « التسرب » فإنها تعني الاخفاق في اتمام التربية الأساسية الإلزامية . إلا أن مصطلح « التسرب » يطبق في الولايات المتحدة على أولئك الذين لا يكملون المرحلة الثانوية (High school) حتى عمر الـ ١٨ . وهذا هو مقياس للتوقع العام . والتربية العامة الابتدائية والثانوية مجانية ، إلا أن التعليم العالي ليس كذلك عادة ، إلا أن قسما من التعليم العالي نادرا ما يتجاوز امكانيات عائلة متوسطة الدخل ، وقسما كبيرا منه يصبح الوصول إليه ممكنا بصورة متزايدة من طريق منح وقروض وتسهيلات أخرى .

وهناك افتراض امريكي يلفت الانتباه ، وهو يتمثل في أن الطلاب في التعليم الشكلي « لا يلقي بهم خارجا » كما هي الحال في بلدان عديدة ، وليسوا على استعداد لتركه بموافقتهم الخاصة . وهكذا يبدو صحيحا من جوانب عدة أن نرى النظام الامريكي « المفتوح » بصورة عامة مختلفا كل الاختلاف عن النمط المألوف في بعض الاقطار الأخرى ، والذي يتميز بقدر أكبر من القيود والاصطفاء . وأي جزء من النظام الامريكي « أكثر انفتاحا » لجميع من فيه مما يمكن أن يقال عن معظم النظم الأخرى ، إلا أن على الملاحظين غير الامريكيين ألا ينسوا أبدا أن النظام الامريكي ليس نظاما « وحيد المجرى » ، كما يعلن الكثير من الكتب القديمة ، بل أنه يضم في أفضل الاحوال العديد من الأنظمة « ذات المجرى الواحد » المتوازية . ويتوقف غنى هذه الأنظمة بالفرص – أو فقرها فيها – على أشياء مثل : الإقامة في منطقة محظوظة أو في الضواحي ، وتعدد التقديمات داخل كل مدرسة (التي يرافقها الفروق في درجة بقظة الأهل والارشاد المدرسي) ، مما يفرز الأولاد على نحو ما إلى دراسات قد تتنوع بحسب الخلفيات وتطلعات المستقبل ، وبحسب الكفاءات الحالية على حد سواء . وهكذا فإن هناك فروقا عميقة واسعة ، عملت التشريعات الحديثة والمساعدات المالية على تخفيفها . إلا أن الانقسامات المتوازية أو الأفقية في التربية الامريكية ، على الرغم من ذلك ، تبقى دائما أكثر قابلية للاختراق من تلك

التي تقوم في معظم أنظمة الدول الأخرى . وتسمح الفرص لذلك في نقاط عديدة ، وضمن النظام كله يسود « صراع للحراك » بدلا من المحاباة . أضف الى ذلك ، أن التنافس والبحث الحقيقي عن المواهب المغمورة ، ازداد وضوحا خلال السبعينيات ، لأسباب متنوعة .

ان الاستمرار في الدراسة مدة متزايدة بلغت النظر . فالمدارس الابتدائية تبدأ كلها تقريبا في السادسة من العمر ، أما المدرسة الثانوية « High school » فقد تبدأ في سن الـ ١٤ (بحسب النظام القديم) أو ١٢ (النظام الأحدث ظهورا وهو الشائع الآن) . وفي النمط الأخير تنقسم المدرسة عادة الى نصفين ، المدرسة الثانوية الدنيا (من ١٢ الى ١٥) والمدرسة الثانوية العليا (من ١٥ الى ١٨) . وقد ساعد النمو السريع لكلية المجتمع « Community Colleges » والكليات الصغرى « Junior Colleges » على التوسع الكبير في الاستمرار في الدراسة الآن حتى سن الـ ٢٠ بصورة وسطية ، وإلى مواصلة الدراسة لدى أعداد كبيرة الى ما وراء ذلك . وهكذا فإن المدرسة مركز اهتمام يقع في الجوار ، ويحظى بدعم العائلة بصورة وثيقة ، ان لم نقل بضبطها ، وهي جزء لا يتجزأ من حياة البيئة . وتعكس المدرسة العامة هذا المظهر البيئي في كل ما يجري داخل جدرانها أو حولها . والأولاد الصغار يرحب بهم في بيئة قائمة ويشجعون على اقامة بيئتهم الخاصة . وحين ينضج الأولاد يتم تعريفهم بقطاعات عديدة للحياة الأمريكية (مثل الحكم الذاتي) ، وكل ما يدرس أو يعلم حولها يعطى منظورا عمليا واجتماعيا لا بعد الحدود الممكنة . ويقدر ما يستطيع المربون ايجاد الوسائل المناسبة ، تصبح المدرسة ، على سبيل المجاز ، « مجرد نوافذ » أو « مجرد أبواب » ، ويعكس الجو الفكري والشخصي في معظم المدارس هذه الفرضية التربوية . ان التساؤل الكبير حول ما اذا كان المربون قد نجحوا في مقاصدهم كان بسبب الضغط الشديد على البيت في السنوات الأخيرة ، ولا سيما في بعض مدارس المدن التي حصلت فيها اضطرابات جمة مما أدى الى ضيبتها بشدة ، الا ان المقصد الأساسي لم يوضع موضع شك الا نادرا . فالمربون

الامريكيون اعطوا الكثير للمدارس في جميع بلدان العالم بدراساتهم للطفل،
وتقنياتهم في التنظيم التربوي .

هناك اطفال لا يداومون في المدرسة العامة . ومعظم هؤلاء التحقوا
تقليديا بمؤسسات اخرى لاسباب طائفية . وتنتمي غالبيتهم الى الكتلة
اللاتينية ، بالرغم من انه توجد مدارس مذهبية اخرى - يهودية او خاصة
بالطوائف البروتستانتية الاكبر حجما في الحواضر ، وقد تخص احيانا
جماعات دينية صغيرة تعيش في الارياف . وهذه المدارس الاكيريكية (مثل
المدارس الدينية كما تسمى بصورة عامة) ، لا تحصل على دعم ضريبي ،
الا للحاجات الخاصة ، الا ان حرمان المؤسسات الدينية من الميزات
الضريبية التي تتمتع بها المدارس العامة كان موضوع جدل متكرر . على
ان الفرضية الامريكية التقليدية - في جميع مراتب الحياة - تمثلت دائما
في ان المدرسة العامة مدرسة محلية ، ومجانية ، وعلمانية ، وهي امتداد
للبيت والبيئة المجاورة . وهناك اتجاه متزايد في بعض قطاعات المجتمع
للبحث عن تربية « فضلى » (او تجنب الاختلاط الاجتماعي) في مدرسة
اهلية تتقاضى اقساطا ، وهو مبدا ينظر اليه على انه مؤسف وغير
نموذجي .

ان المدرسة الامريكية النموذجية (بالرغم من خطر استعمال هذه
العبارة بالنسبة لارض متنوعة على هذا النحو) مكان مضيء وبهيج . وقد
قامت خدمات الاعلام الامريكية بتعريف العالم بالشكل الذي تبدو فيه
المدارس في اي مدينة متقدمة عن طريق تزويده بسخاء بالصورة الاخاذة
(فهكذا تعد كل بيئة امريكية نفسها) . هناك بالتأكيد علم امريكي واحد ،
وهو في الواقع معروض في كل صف دراسي . والأولاد جيدو التقليدية في
ثياب متنوعة بهيجة - وهذا ما يخفف من الشكلية بدرجة اكبر لان داخل
المدرسة دافئ جدا - هؤلاء الأولاد يشعرون بصورة جلية بأن المدرسة
مكانهم الخاص . وتيسر المقاعد والكراسي المتحركة عملية تغيير ترتيب
الصف من اجل العمل الجمعي ونماذج اخرى من « المشاركة » (وهي
كلمة تحظى بتقدير كبير) . أما الكتب فهي مزدانة بالصور جيدة الطبع،

وترتبط محتوياتها مباشرة بمشكلات تقع ضمن اهتمامات الاولاد اليومية . وهي ثقيلة من حيث الحجم فقط ، ولكنها لا تتضمن عمليا اي افتراض بانها تمثل سلطة ، كما أن المعلم النموذجي نفسه لا يمثل اي سلطة أيضا .

ان المدرسة تعد تقليديا مكانا يؤوي جملة من الاولاد ، ويضم قدرا مناسباً من العاملين لمساعدة هؤلاء الاولاد على تحقيق أنفسهم ضمن عالمهم ، مع مساعدات مناسبة من انواع اخرى . واذا نظرنا الى الصفوف في مظهرها المادي رأينا فيها اشياء باهظة التكاليف لا تقتصر على الصور والخرائط الجدارية والصحف او النشرات الجديدة (والعديد منها من تصميم التلاميذ أنفسهم) ، بل يضاف اليها جهاز للاذاعة (الراديو) ، وافلام وتلفاز . وقد يكون فيها انواع متعددة من الادوات والكتيبات المرشدة للعمل ، وجميع انواع التقنيات المساعدة . وهذا السخاء الذي يتجلى في توفير هذه الوسائل المعينة ، يشر في المراقب الاوربي من الطراز القديم الدهشة للنقص النسبي في امداد الاولاد بالاجهزة التي تستخدم في دعم البحث العلمي (وهي المجاهر والعدسات او الاجهزة العلمية البسيطة) .

وهذا التعليق ما يزال صحيحا بالرغم من اتساع الاهتمام بصورة كبيرة وتوافر المخصصات السخية ، بتأثير مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، او الدعم المالي والارشادي المشجع جدا والذي تقدمه الولاية او التشريع الفدرالي او المؤسسات العملية منذ ذلك الحين . هناك على كل حال تقديمات وفيرة من الخشب والمعدن ومشاكل السيارات في المدارس من مختلف الحجم للطلاب الكبار ، ويدرس التدبير المنزلي للبنات بطريقة فعالة وجميلة ، وتستخدم التسهيلات المكتبية وموارد التعلم المماثلة في المدارس بطريقة رائعة احيانا ، يدعمها موظفون مدربون على اعمال المكتبة وطائفة من اصحاب المهارات الاخرى . وهكذا فان المربين في البلدان الاخرى يستطيعون ان يتعلموا الكثير من المشروع الامريكي من زاوية التقنيات والتجهيزات التي يوفرها - والتي تساعد في تمييز الموارد الداعمة للمدرسة الامريكية المتوسطة والجيدة ، الا ان هذه الاشياء

المادية لا تستطيع بمفردها مساعدة ياباني على سبيل المثال ، او اوروبي بدرجة اكبر ، على فهم الطابع الامريكي المتميز لما يجري في المدارس .

اننا نجد في قلب اختلاف هذه المدارس عن العديد من المدارس الاوروبية شيئا امريكيا متميزا . وهو انه ما يزال يسود في الولايات المتحدة تركيز ذو فرعين ، وهما التمرين على المهارات الموجه لأغراض مرئية وعملية ، وإيحاء بان الاستمتاع بالأعمال اليدوية (كما هي الحال في مشاغل البناء) بحد ذاته يرتدي جدارة شبه مطلقة ، بغض النظر عما اذا كانت هذه الأعمال تسهم في المعرفة والسعادة الانسانية ام لا . وهذه الافتراضات تصدم الاوروبيين في المدارس والعلمين من جميع النماذج . الا انها تتوقع بصورة اكبر ضمن الشروط الامريكية ، ودونما صلة بالسيطرة الطويلة للفلسفة والطرائق المعزوة الى ديوي . على ان المرء يستطيع ان يقول ان ديوي Dewey كان في أيامه ناطقا باسم الافتراضات الاساسية للمدرسة الامريكية النموذجية ومخططا لها على الصعيد الفلسفي . فالنظر الى المعرفة محدد غالبا بقيمتها الادائية - وهذا المفهوم ليس شيئا اذا اتخذنا وجهة نظر شاملة بعيدة الافق للمشكلات الانسانية . اما معيار فائدتها في المدارس الامريكية فيجب ان يدرك بلغة الاطفال ، والاولاد يجب ان يجدوا سرعتهم الخاصة وطريقهم الخاص الى المستقبل .

هذا ما قرعته انواقيس المربين الاوروبيين الكبار من رابليه Rabelais الى كومينوس Comenius ومن بعده ، الا ان نداءاتهم تحققت على اكمل وجه (ولو بصورة مقنعة احيانا) في المدرسة الامريكية .

ومن المفارقة انه يمكن التوكيد على ان الامريكيين هم الاوروبيون الحقيقيون الوحيدون - او الشعب الوحيد الذي طبق حتى الآن التقاليد الكبرى للغرب بقدر من الفنى والشمولية اصبح ممكنا بفضل التصنيع . ويبدو من المؤكد ان هذه الاهداف هي اقرب ما تكون الى التحقيق في فضليات المدارس الامريكية - من الزاوية الاجتماعية ان لم يكن دائما من الزاوية المدرسية . فما السبب في ذلك ؟

من المستحيل تقديم أسباب بسيطة لذلك نستقمن المؤكد ان السبب في ذلك لا يرجع الى ان الامريكيين يولون التربية عناية اكبر مما يوليه اياها آخرون . . والواقع انهم يفعلون ذلك على نحو ما ، الا ان الزائرين الاجانب يعتقدون العكس غالبا حين يزورون ما تعمله المدارس الامريكية . ولا يرجع السبب ايضا الى ان الامريكيين ينفقون على التربية اكثر مما ينفقه الآخرون ، فنسبة ما كانوا ينفقونه على التربية الى دخولهم ليس اكثر بالتأكيد مما ينفقه الآخرون ، حتى فترة وجيزة على أية حال . بل انهم حتى الآن ، مع الأوراق التي تبلغ بلايين الدولارات والتي تصرف سنويا على التربية (يذهب ثلثها الى المدارس الابتدائية والثانوية) ، من المشكوك فيه ان يتخذ هذا التوظيف المالي نسبة اكبر من الدخل القومي الهائل مما تبلغه مصروفات البلدان المتقدمة الاخرى على مدارسها . (كما ان البلدان النامية تضطر احيانا الى توظيف اموال اكبر نسبيا في التربية) .

تخوم متحركة :

ان احد الاسباب الرئيسية للحصص المالية المدهشة التي خصصت للتربية في الولايات المتحدة الامريكية منذ حوالي ١٩٥٨ يتمثل في ان الامريكيين تحققوا من ان التزامهم المالي ازاء التوظيفات المدرسية لم يكن يوازي الحاجة القومية في الداخل ، او تطور البلد خارجيا من حيث كونه احدى القوتين الكبريين في العالم ، او التصميم الصيني الذي يتحدى للحاق بهما قريبا - ولكن بأسلوب مختلف .

وهكذا فان التحديات والتغيرات في اميركا وفي العالم بصورة واسعة والتي سنعود اليها في القسم الثاني من هذا الفصل ، احدثت تساؤلا متواصلا حول النظام المدرسي الامريكي ضمن البلد نفسه . وبعض الاسئلة التي طرحت مالية ، وهي من قبيل المفارقة من تلك الاسئلة التي يجاب عنها بسهولة على الصعيد الواسع في هذا البلد اللامركزي ، الا ان الاجابة عنها عسيرة جدا على الصعيد المحلي . على ان بعض تلك الاسئلة تنظيمية ،

تتناول توازن القوى ، والموارد ، والمبادرة التجديدية ؛ وبعضها اجتماعية تهتم بالعدالة ، أو التماس الشخصي ؛ وبعضها تربوية أو فلسفية تهتم بكيف التربية واهدافها . وكل هذه الاسئلة ، يمكن النظر فيها فيما بعد ضمن هذا الفصل ، ما عدا الاخيرة منها . فمن خلال هذا النوع الاخير من الاسئلة يجب ان يبحث الامريكيون انفسهم عن الطابع الجوهري للتربية امرىكية ، ومن تسويغ ما يحاولون عمله .

ومع ذلك فان هذه الاسئلة الاخيرة لم تشكل انواع القضايا التي حظيت بالاهتمام في أي تقويم للنظام المدرسي المزدهر على ما يبدو ، ضمن فترة الحياة العائلية للعديد من الناس الذين ما يزال اولادهم في المدارس . فمدارس الولايات المتحدة بدت في أعين معظم الآباء وجميع المعلمين تقريبا ، حتى اواخر الخمسينات وما بعدها ، جذيرة بالاعجاب بصورة واضحة تقريبا ، ومثلا يقدم للعالم . فقد كان معظمها من دون شك اماكن نشطة سعيدة ، لولا ان اسئلة اليوم حول الافتراض واعادة التوجيه أو التحصيل الحث بصورة حادة . وقد بدا للعديد من المعلمين الامريكيين ان التغيرات التي حدثت منذ ١٩٥٥ (وبخاصة منذ ١٩٥٨ وطوال العقد الماضي) ادخلت صراحة واقعية ، الا ان التغيرات اقل مما يظنون ، كما بين سيلبرمان Silberman في كتابه « أزمة في غرفة الصف Crisis in the classroom » (١٩٧٠) . كما ان فرانك أرمبرستر Frank Armbruster حطم الرضا اللاتى بمجموعة من الحجج الناقدة في كتابه « مستقبل ابنائنا الأشل Our children's crippled Future » (١٩٧٧) .

والسؤال الآن على أية حال هو : كيف حدث ذلك للامريكيين الذين اسسوا نظامهم المدرسي بنجاح على انه نظام مركز حول الطفل و«تقدمي»؟ فهل اصبحوا اكثر حبا لاولادهم ؟ سيكون من الطيش ادعاء ذلك . والحقيقة الاكيدة ان معظم الامريكيين ، الذين يعيشون في بلد غني ، لم يستغل بعد استغلالا تاما ، شعروا لفترة طويلة بانهم قادرون على تزويد نموذجهم التربوي بالوقت والموارد التي يحتاج اليها، وبطريقة لا يقدر عليها

أي بلد آخر - تماما كما يستطيعون القاء أعقاب سجائر أطول ، وتبديد مقدار أكبر من الطعام ، واستهلاك السيارات والطاقة بسرعة أكبر مما يجري في أي بلد آخر . لكن لماذا يرغبون في ذلك ؟ لا حاجة بنا لأن نجازف بجواب كامل سيكون على كل حال خاطئا. الا اننا سنقدم بعض الاقتراحات بالقاء نظرة سريعة على التقاليد الأمريكية وعلى آفاق أمريكا الصناعية .

ان عين المستوطن الأمريكي كانت دائما تبتعد عن الماضي وتنتجه الى المستقبل . كما ان الميل السائد يتمثل في الابتعاد عن السلطة المطلقة والاتجاه نحو حل عملي مسوغ الامور اليوم ، وربما لامور الغد . فقد بهتت « العموميات » و « المطلقات » غالبا تحت قساواة حياة الغابة والتخوم . وعلينا ان نذكر ان هذه الظروف القاسية لم تمنح نهائيا الآن، انها ذكريات واقعية للعديد من الالف الاجداد . وهي تعيش في التربة اللافكرية المستمرة في معظم المدن الصغرى في الاقاليم .

لقد ادى الانتشار غربا - والذي تحقق عبر اجيال من الهجرات المتقطعة وببطء شديد ، انطلاقا من مستوطنات انشئت بصعوبة بالغة الى تحد لايجاد فرص جديدة . وقد مكن ذلك النساء والاولاد - بدرجة لا تقل عن الرجال - من ان يبرهوا على مساواتهم من حيث الفائدة العملية والقيمة الشخصية على السواء . فالاصابة في الرمي ، والمهارة في استعمال الفأس والمحراث ، والصلابة في وجه المحن الطبيعية - كل هذه الاشياء حلت محل السلطة الاسرية او الحكومية . ولم تترك مكانا للطبقة العليا التي تجعل من « الثقافة » ميدانها او شعارها المميز . كما انها اضعفت التفسيرات القديمة للكنائس ، وجعلت النظام الجديد لا محتوما فحسب بل صحيحا ايضا . وربما كانت معايير النفع المباشر غالبا هي القانون الوحيد في العديد من المستوطنات الرائدة .

وربما لم يكن مدهشا لو ان القسوة الساخرة قد اصبحت السمة المميزة للمجتمع الأمريكي - الذي يشكل شيئا جديدا لم يجرب بعد

نسبياً خارج المستوطنات القديمة على المحيط الاطلسي . وبدلاً من ذلك ، فإن التجربة الانكليزية التقليدية التي تمثلت في ان الحكم الذاتي هو حكم مسؤول ، والحس الديني الواعي غالباً بـ « المصير الجلي » الذي اتخذ شكلاً بشيرياً ، اضافة الى الاعتبار العملية خميرة من الاستقامة الذاتية . وقد نتج عن ذلك من حين لآخر تطرفات وحشية بالطبع . اما النتائج على المدى الطويل فقد تضمنت اهتماماً قوياً بتنشئة الاولاد على ان يكونوا نافعين مهذبين ، كما تضمنت شعوراً بأن تخوم الاولاد يجب ألا تكون بالضرورة التخوم نفسها التي تواجه الالاهل حالياً . وقد ادى وجود العديد من غير الامريكيين وغير المهاجرين البريطانيين ضمن المستوطنات الرائدة التي انتشرت خلال فواصل طويلة المدى في أرجاء هذه الاراضي الواسعة ، اضافة الى ذلك ، الى تقوية الاعتقاد بان المستقبل يعود خاصة الى الاولاد الذين يربون الآن على ان يكونوا امريكيين في بلد غريب بالنسبة لابائهم . وبالرغم من ان شروط النماء لم تكن مألوفة على الاقل لدى الاولاد ، فانها كانت ، اجمالاً ، اكثر اثرة وغنى بالمكافآت مما عرفه آباؤهم في ايلهم ، ولو ان الاولاد كانوا احياناً اسوأ بكثير من الاباء ، كما يستدل من الانحلال الواضح لبعض الجماعات الجبلية التي يعود اصلها الى انقى السلالات الانكليزية . وما يزال الشعور بالتخوم المتحركة باستمرار ، وبالاتفاق ذي الاسكانات اللانهائية حتى الآن ، يشكل خبرة معدية للزائر الذي يرحب به ضمن جماعة امريكية . ان غنى هذا الترحيب وواقعيته له تأثير ، في الحقيقة ، على موقف الامريكيين من التربية . فهناك مكان لك بالرغم من غرابة حديثك واساليبك . واذا استطعت ان تنجح فستكون جيداً ايضاً . ويبدو من ذلك كما لو ان المرء لا يحتاج الى ان يطابق سلوكه مع ما هو قائم ، وحتى اذا احتاج الى ذلك فهناك حرية واسعة في تحقيقه . ومع ذلك فان من الضروري ان نشدد مسبقاً على الجانب الآخر للحياة امريكية ، التي تمثل احد الانماط الاكثر اجتماعية على وجه الارض . وحين ننظر الى اثر ذلك في علاقة الاولاد بمن هم اكبر سناً ، علينا ان نلاحظ القدر الكبير من تحديد

الذات والتسوية الذات المتاح للولاد والذي يتوقع منهم في الحقيقة ان يمارسوه .

ومن الممكن متابعة هذا الموضوع مطولا ، ولكن علينا الانتقال منه الى اثر المكننة Mechanization الجبارة في ارض غنية بطبيعتها بالموارد الاولية - الى حد ان انتاج الطعام يجري تحديده ، في الواقع ، الى حد بعيد ، عن طريق الاعانات الحكومية . فكل ساعة في الولايات المتحدة تنتج قدرا من البضائع يفوق ما ينتج في سائر اقطار العالم . وليس هذا صحيحا بالنسبة لجميع الافراد الامريكيين ، في جميع مهنتهم بالطبع ، ولكنه صحيح من حيث المعدل . فحجم المكننة ، وانقيدها ، اصبحا مثلا على كل لسان في جميع ارجاء العالم . وقد حصل العلم الأمريكي البحث على سجل مجيد خاص به في السنوات الاخيرة ، بالرغم من ان الامريكيين ينجحون بصورة اكبر في تطبيق الاكتشافات العلمية على المشكلات العملية . لقد رادت بريطانيا عالم الصناعة ، وكانت ألمانيا وبلدان اوروبية اخرى في طبيعة البلدان التي نشطت في البحث العلمي الصرف . وحتى عام ١٩٤٥ ، لم يكن بين الاعلام الكبار في هذا الميدان ، نسبيا اقلية من الامريكيين بالولادة ، الا ان العديد منهم بالطبع ، اصبحوا قادة بارزين في البحث منذ ذلك الوقت ، اضافة الى العديد من المهاجرين الجدد ، كما تكشف عن ذلك القائمة الرابعة للحائزين على جائزة نوبل . الا ان اي بلد آخر لم ينجح هذا النجاح الساحق في تحويل مكتشفاته العلمية الخاصة ومكتشفات الآخرين الى انتاج للوفرة المادية . ويرجع ذلك جزئيا الى نعم الجغرافيا وانعطافات التاريخ ، الا ان الفضل يجب ان يعزى ايضا الى عبقرية الامريكيين النشطة ، سواء في ذلك المولودين منهم هناك والمهاجرون ، في صنع اشياء كثيرة بصورة آلية - وجعلها أرخص ثمنا بالتالي على المدى الطويل .

وخلافا لما هي عليه الحال في الهند والبلدان المماثلة ، حيث تجتمع القوة العاملة الزائدة ، مع النقص في الارض ، وفقدان رأس المال ، لتجعل من المكننة افقا مزروعا بالمشكلات ، تهتم الولايات المتحدة دائما بالنقص

في استهلاك محصولها الوفير . وهكذا تقوم حملات الترخيصات يوميا وبكل الوسائل التي يمكن تصورها لحث الامريكيين على استخدام الاشياء بصورة اكبر أو لشراء جميع الاشياء بمعدلات اكبر . وهذا ما يفعلونه . ويقول الاقتصاديون الامريكيون ان اقتصادهم يتكيف مع الاستهلاك الذي لا يحده ضابط ، ان لم يكن مع الاهدار . ففي اقتصاد مغلق تقريبا مستقل عن الاستيراد والتصدير ، لا يوجد داخليا شعور بخطر مباشر ، الا ان لذلك نتائج اجتماعية عديدة متنوعة تؤثر في النمط التربوي بصورة مباشرة وغير مباشرة . ويمكن ان تؤجل مناقشة بعض هذه النتائج الى ما بعد ، الا ان هناك مظهرا على الاقل ذا اهمية تربوية حالية .

ان التبنى الواسع جدا للآتمنة Automation ضمن الوضع الحالي للمهارة الامريكية لا يمثل مشكلات ميكانيكية او ادارية خطيرة . ومن غير المتوقع ان يحدث ذلك في المستقبل القريب . لماذا ؟ لان الشبان لا يضطرون حتى الآن للالتحاق بالعمل بصورة مبكرة او ليكسبوا رزقهم خارجا . وخلال عقود مضت كان يتوقع بصورة متزايدة الا يحتاج الشبان والشابات الى التأهيل المهني قبل سن ال ٢٥ او نحو ذلك . وتأخر فرص توليهم عملا مسؤولا يتطلب مهارة حقيقية عاما بعد عام حتى هذا الحين . ولا يعني ذلك ان الراشدين الامريكيين لا يبذلون جهودا كبيرة في عملهم ، انهم يقومون بذلك في الحقيقة ، الا ان انخراطهم النهائي في المهنة ضمن المكانة الطبيعية للراشد الامريكي يتأخر بصورة محسوسة مع مرور الايام . ومن الممكن دائما الحصول على اجور جيدة في اعمال غير ماهرة ، او نصف ماهرة حين الحاجة . اما اذا اتيسح للآتمنة ان تصل الى منطقتها الكاملة فانه من الصعب التنبؤ بنتيجة ذلك في الولايات المتحدة الامريكية . وبالرغم من ان الآتمنة الكاملة لم تدخل بعد ايا من الصناعات او المشروعات التجارية ، فان التقدم السنوي لما يمكن تسميته بالتقنية السابقة للآتمنة والمعالجة الدقيقة Microprocessing يقذف بالمزيد من الناس غير الماهرين خارج العمل ، ويجعل من الصعب على الاشخاص قليلي التأهيل الدخول في منافسة للحصول على عمل جيد .

وبغض النظر عن الاعتبارات الوضعية للمؤهلات والقدرات اللازمة ،
فان التحسن في مستويات المعيشة قد تضافر على كل حال مع موازين
الولايات المتحدة الرايحة في التجارة الدولية حتى اواسط السبعينات
لتعزيز « الطلب الاجتماعي » لتربية أطول مدى - ولاسيما في المعاهد
العليا والمستوى ما بعد الثانوي . وقد ادى ذلك في الوقت نفسه الى
ازدياد التباعد الاجتماعي Social distance بين الحاصلين على تربية
جيدة والمتسربين . ويطالب الامريكيون الآن مدارسهم وتعليمهم العالي
بنتائج تفوق ما تطالب به جميع اقطار العالم ، بدافع من الميل والطموح
من جهة ، وبسبب تغير بنية المهن بتقدم التقنية ، من جهة اخرى - وذلك
الطلب يتزايد باستمرار . فهم ينفقون وقتا أطول ويلحقون قدرا من
الناس بالتربية المستمرة اكثر مما تفعله البلدان الاخرى - ولكن في
سبيل مدى اوسع من الاغراض ، تختلف بطرائق عديدة عما استخدمت
التربية من اجله (ولاسيما التربية ما بعد الثانوية) في الثقافات الاخرى .
وقد تجلى معظم الشعور بالازمة والتحدي بعد ستينات الرضا من
الذات ، في العمل على تحسين النوع ، وازهاب الغرض ، مع الاحتفاظ
بالتشجيعات التي توفرها التربية الامريكية في الوقت ذاته .

وبالرغم من انه كان يمكننا جميعا ان نرى بنظرة سريعة ان علائم
الاستياء كانت هناك من بداية الستينات - وان الاشخاص البعيدي
النظر تبينوها في الحقيقة خلال الخمسينات - فانه يصح ان يقال ان
المدارس والمعاهد العليا الامريكية كان يتوقع منها حتى نهاية الستينات
ان تمارس ضمن المعايير الدولية وظيفة رعاية (لا تدريب) غير مالوفة
في الاقطار الاخرى . فقد سبق للعديد من الامريكيين ، في الحقيقة ،
ان لاحظوا ان مسؤولية الرعاية قد انتقلت الى مرحلة المعهد العالي
(المرحلة ما بعد الثانوية) ، والتي ينهيها حوالي ٥٠٪ من السكان ،
والتي ستصلها نسبة اكبر من دون شك . ولم تعد المشكلة تتمثل في
تأهيل الصبيان والبنات مهنا في اقصر وقت ممكن - بحيث يتمكنون
من المساعدة في تدبير الشؤون القومية . فحتى فترة قريبة ، كان من
الممكن التعريض بالتربية المطولة على ان غرضها ابقاء الشبان الامريكيين

سعداء واشغالهم بطريقة نافعة الى حد ما اطول فترة ممكنة قبل ان يصبحوا جاهزين لدخول معترك الحياة . وكان الآباء فخورين بذلك . أما الآن فالزيت الشائع هو الاهتمام بالكيف والاداء في التربية ، ولكن على الجانب الا يخطئوا معنى الكلمات المستخدمة . فالآباء والمنظمون يريدون كفاءات اساسية ، وانجازا افضل ، وربما تحصيل مدرسيا اعلى . ولكن ضمن مفاهيم الخاصة لا ضمن مفاهيم المدارس الفرنسية او الروسية (على سبيل المثال) . فانتقادات التربية الامريكية المستندة الى تقدمها البطيء والعفوي احيانا (في مدرسة نموذجية مهما تكن الظروف) تفعل افتراضا تربويا هاما ، ذلك انها تقلل من اهمية تفاعل الاعتبارات الاجتماعية والمدرسية ، التي تمثل عنصرا حيويا في التفسير السليم لاي نظام تربوي .

هناك اسباب محلية قوية عديدة تجعل من الصعب على المواطنين الامريكيين تقدير نظامهم المدرسي الخاص بصورة موضوعية ، او ضمن منظور عالي - بغض النظر عن ابتعاد بلدهم عن جيران ناقدين محتملين ، وعن الطبيعة « المكثفة بذاتها » بصورة مدهشة للتربية الامريكية .

وهناك سبب لاومي المنتشر هناك ، وهو يكمن في الاعلان المتقن من تفوق الاستغلال التقني الامريكي للقوى الفكرية القومية على اعلى مستوى ، وعن استغلال ما يسميه الاوربيون « استنزاف الادمغة Brain drain » للمفكرين المستوردين من اماكن اخرى في قمة منجزاتهم البحثية بالتمويل الذي يدعم البحث الامريكي . فاليزات التي لا نظير لها والتي توفر احيانا من حيث التجهيزات والفرص (وكلها يستند الى التمويل) ، مارست جذبا هائلا للعلماء من خارج الولايات المتحدة . اضف الى ذلك انه من الحق ان يقال (وقد فعلت ذلك في مكان آخر) ان اللقاءات الفكرية التي يمكن ان تجري على المستويات العليا في عدد قليل من الجامعات الامريكية قد تكون اكثر اثرة وجزاء مما تقدمه الحياة الاكاديمية في اي مكان آخر .

ولكن هذا القول ينطبق على مستوى للوجود ليس أقل بعدا عن العديد من المعاهد الامريكية العادية مما هو عن جامعات أوروبا. فقد أكد فرانسيس كيبيل Francis Keppel ، عميد المدرسة العليا للتربية في هارفرد Harvard سابقا ، ومفوض الولايات المتحدة للتربية فيما بعد ، في نهاية الستينيات ، أن مستوى خريجي بعض المعاهد الامريكية لا يكاد يؤهلهم لبدء الدراسة الجامعية في معاهد أخرى ، فالفروق بين المعاهد والالقب التي تحمل الاسم نفسه تصل الى هذا الحد . وهناك فوارق مماثلة بين المدارس . والامريكيون البسطاء المتحمسون الذين يتجاهلون هذه الفروق الحيوية قد يعتقدون بأن القيم التربوية العليا في بلدهم لا ترتفع الا قليلا فوق التلال أو السفح الذي يصعدون منه - كما يحدث لتسلقي الجبال الاغوار في كل مكان . وما يمكن تصديقه الى حد كبير ، هو أن كون الدخول مفتوحا حقا على المدى الطويل للمناضل المتحمس الذي يجتاز كل التمارين الاكاديمية للصعود الى الاعلى ، يجعل الكثيرين من الناس يعتقدون أنهم وصلوا ايضا الى المرتبة العليا ذاتها - ولا سيما أن الالقب نفسها تستخدم في جميع أرجاء البلد لوصف انجازات مختلفة جدا .

وتمثل اللامركزية المتطرفة للولايات المتحدة عملا آخر لتشويش احكام الامريكيين . فالحنس الوطني قوي ، وهو يعزز يوميا في كل صف مدرسي . كما أن الامريكيين يتوقعون أن يجلبوا نفس السلع في الاسواق ، ونفس الخدمات المادية أينما ذهبوا . ويبدو أن المعاهد والكتب التي تنتجها نور النشر العملاقة تستخدم لغة مشتركة ، وجميع الاهل الذين ينتمون للطبقة المتوسطة (وهذا يعني كل فرد تقريبا) يرغبون في ارسال ابنائهم الى المعاهد العليا «Colleges» - بحيث يبدو أن المعاهد والمدارس الثانوية ورياض الاطفال وكل شيء آخر يمكن أن يزودوا به بناقلة ميكانيكية دوارة . الا ان ايا من الاهل حين يتوقف للتفكير يعرف ان ذلك ليس صحيحا . فالمعاهد تختلف اختلافا واسعا ، لان الانجاز المدرسي يختلف اختلافا واسعا ايضا . والمناطق تختلف في مواردها المادية والفكرية ، والدوافع الكيفية تختلف ايضا - وهذه هي الحال بالنسبة للولايات ، وان لم تكن ظاهرة الى هذا الحد . فالولايات الخمس الاقل دخلا أنفقت حديثا أقل من نصف

معدل ما أنفقته الولايات الخمس الأكثر غنى . « فالمشاركة في الموارد »
لم تجعل الأشياء متساوية بعد .

هذا الكلام يبدو على قدر كاف من الوضوح ، إلا أن الكلام عن كيف يصل بوضوح لا مزيد عليه إلى أولئك الذين يمتلكون قدرا كافيا من المعرفة والمهارة في المقارنة لفهم ما يعنى بذلك . فكلما نزلت إلى أسفل السلم ، تصبح ملاحظات أولئك الذين يصدر عن الأحكام أكثر تحديدا ، ويتوقع لك أن تشعر بالرضا بصورة أكبر ، وأن تحصل على اعتقاد سعيد بأن « المستوى المقبول » المتخيل يسيطر في جميع الولايات المتحدة التي يتميز بعضها من بعض بقوة . أن ما يثير الدهشة في الحقيقة ، حين ننظر في لا مركزية الولايات المتحدة الأمريكية المنقطعة النظير ، هو الوصول إلى هذا المعدل الأساسي العالي من الانجاز التربوي - إذا كنا نحكم استنادا إلى المعدلات في بلدان أقل حظا . إلا أن ذلك لا يمثل المعيار الذي حكم به الأمريكيون دائما على مستويات معيشتهم ، وآلاتهم ، أو بيوتهم في هذا القرن . فقد حميت المدرسة من الحياة الخارجية ، حتى في ذروة مرحلة التكيف مع الحياة » . وبالرغم من أن القرارات التي اتخذت حديثا حول التربية الأمريكية أبعدت بعض الانتقادات ، يستطيع المرء دون خشية الوقوع في الخطأ أن يتصور المدرسة الأمريكية العادية على أنها المكان الهادئ نسبيا ، كما يريد لها معظم الآباء والمعلمين أن تكون .

وتظهر في إعادة التقويم الحالية كلمات جديدة ومفاهيم جديدة ، بالإضافة إلى شعارات فجة مثل « العودة إلى الأساسيات » . وتضم بعض الأولويات « المحاسبة على الأعمال » - بمعنى تقويم الكفاءات استنادا إلى المال والوقت المبذول ، مع تهديد ضمني بعقوبات للمعلمين والطرائق الأقل نجاحا لمن هنا فإن الكلام عن « تثبيت المعلمين » يرافق الكلام عن التقويم ، والإنجاز ، وعن ضوابط مادية وغيرها . « أن اغناء المنهاج » يعني شيئا أكثر من حيث المحتوى (وليس بالضرورة من حيث الطرائق) مما سبق أن أشير إليه في الستينيات الخصبة .

وقد اوجعت نيران كثيفة في السنوات الاخيرة الى المعلمين وتربيتهم وتدريبهم بصورة خاصة . وحلت عبارات ارشادية دارجة مثل « تعلم التفوق » و « تربية المعلمين المستندة الى الكفاءة » محل المواظ الابوية في مؤلفات ج . ب . كونانت J. B. Conant « المدرسة الثانوية الامريكية اليوم The American High school today » (١٩٥٩) ، و « تربية المعلمين الامريكيين The education of American Teachers » (١٩٦٦) ، الا ان الاجراءات العملية تجاوزتها بدورها - مثل تعيين اكاديميين حقيقيين رؤساء للمعاهد (بدلا من الاداريين العاديين) ، وادخال معايير على المستوى القومي ، وبرامج اضافية لرفع الكفاءة .

على ان تصور المدرسة / المعهد على انها « الجنة السعيدة » للطبقة المتوسطة ومعاييرها المرتبطة بساكني الضواحي لم تصمد امام الستينيات من بعض الوجوه . فقد لاحظ العديدون تحدي الاداء الافضل . وقد نبه البعض مثل دافيد ريسمان David Riesman ولورنس كريم Lawrence Cremin ، الى المطالب المتزايدة بالالتزام بالباديء والقيم ، وبالتمرين الماهر على حد سواء . و اشار كريم الى ان « الزي الشعبي التقليدي » للضبط المحلي ، (وبالتالي لمعايير « الاسرة والجوار ») هو في طريق الاضمحلال . وحاول باولز Bawles وجنتيس Gintis (وعديدون غيرهم) ان يثبتوا ان الارث الذي كون الكثير من الاساطير المريحة التي تلف المدرسة الامريكية وجماعتها ، محكوم عليه بالفشل لا محالة .

الا ان المدرسة - ولا سيما المدرسة الابتدائية - كما نراها على ارض الواقع وفي العديد من الاماكن ، ماتزال واحة على نحو ما ، ارضا سعيدة محمية من ضغوط حياة الراشدين ومنافساتها ، حديقة للاطفال ضمن معان لم يتوقع من رياض اطفال فروبل Froebel ان تكتسبها على الاطلاق . ذلك ان تضافر الرخاء مع حب الاطفال والاستبشار بهم اللذين اتصفت بهما امريكا تقليديا جعل العديد من المدارس الامريكية مكانا رائعا من كل النواحي المادية ، سيجد فيه المراقبون من البلدان الاخرى بالتأكيد الكثير

مما يفيدون منه . على أنهم سيجدون أيضا أن كل مدرسة تشكل مسرحا للمفارقات التي لم يصادفوها في أي مكان آخر ، لسبب بسيط وهو أن القليل من مدارس البلدان الأخرى تتنوع بالقدر نفسه ، أو تفتح نفسها لتفاعل جوانب تركيز متضاربة كما هي الحال في مدارس الولايات المتحدة . وسنفحص بعض حالات التناقض فيما بعد . إلا أنه يهنا هنا أن نبرز أنه بالرغم من أن المدرسة الأمريكية « واقعية » غالبا من حيث تركيز التربية حول الطفل ، فهي تؤجل عملية تحقيق الطفل لأن العالم لا يتركز حول الطفل ، بل أنه لا يتركز حول أمريكا (مع كل احترامنا لها) . فقد ذهبت الشياطين المربعة في الاقطار الأخرى (الامتحانات القاسية ، والعقاب الجسدي ، وعمل الأطفال تقريبا ، وما شابهها) ، إلا أن تعقيدات من نوع آخر يمكن تبينها كما سنرى .

إن الأثر الخارجية والبعيدة المدى للحياة المدرسية في الولايات المتحدة أكثر وضوحا مما هي عليه في أماكن أخرى ، لأسباب عدة . فبناء الدولة الأمريكية في اتحاد مستقل كان مهمة سابقة للمدرسة ، إلا أن تمثل أبناء المهاجرين وتكوين مجتمع متقدم تقنيا شكلا المسؤولية الأولى للمدارس والمعاهد الأمريكية في العديد من الحواضر والمدن . لقد كان على التربية الأمريكية أن تفعل أكثر مما تفعله معظم الأنظمة العامة ، وليس أقل دواعي ذلك الحراك الواسع للمشهد الأمريكي .

هناك سبب آخر ، وهو أنه من الأشياء الاعتيادية الكلام عن المدرسة، حتى في مستوى المعهد أو الجامعة . فلذا ما سألك رجل إنكليزي عن المدرسة التي ذهبت إليها ، فهو يسألك عما إذا كانت تلك المدرسة إيتون Eton أو وينشستر Winchester أو « مدرسة عامة Public School » أخرى يمكن أن تحظى بثقتك . أما السؤال نفسه عندما يوجه من أمريكي فهو يعني الجامعة التي درست فيها . أضف إلى ذلك أن هذا السؤال ودي وليس مترفعا (كما يرجح أن يكون في بريطانيا) ، لأن من المسلم به أنك التحقت بالمعهد على أي حال . ففي الفترة التي تلت الحرب العالمية مباشرة كان ثلث السكان الراشدين ممن أنهوا دراستهم الثانوية

(اي انهم داوموا في المدرسة حتى سن الـ ١٨) ، اما الآن فما يريد على ٩٠ ٪ من الاولاد يداومون في المدرسة من عمر السادسة حتى سن الـ ١٧ او ١٨ . وقد بينت احصاءات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD لعام ١٩٧٥ ان ٧٢ ٪ من الاولاد بين الـ ١٥ و ١٩ من العمر يسجلون في المدارس طول الوقت سوهي اعلى نسبة في العالم . والشخص الامريكي النموذجي لبعض الخبرة بالمعهد العالي على الاقل ، وتستعمل كلمتا College و University بانتظام على انهما مترادفتان ، وكلاهما متضمن في كلمة مدرسة School التي هي اكثر شمولاً . وهذا التوسع ذو الدلالة لكلمة « مدرسة » يشير الى استمرار الرقابة على الشبان التي لا توجد في جامعات الاقطار الاخرى . وهكذا فان كلمة « مدرسة » في النهج الفكري الامريكي تغطي نسبة اكبر من السكان ولفترة اطول مما في البلدان الاخرى .

الا ان المدرسة ، للاسباب التي لخصناها لتونا ، هي منذ بدايتها مكان يتعلم فيه الاولاد طريقتهم الخاصة في الحياة في بيئتهم المحلية الخاصة ، وحيث يتم الالتزام النفسي بدافع من الكبار وبقيلادتهم . فالتنشئة الاجتماعية (ضمن المعنى الذي يعطيها اياه علماء النفس) ظاهرة الى حد كبير ، لانيها محتومة ضمن تلك الظروف فحسب ، بل لان الاهل وصلقي السياسة يرغبون في حدوثها ايضا . وبعض المدارس مزودة بغرف للملاحظة مزودة بشاشة وحيدة الاتجاه ، يستطيع الاهل ومراقبون آخرون مراقبة تقدم الاولاد من ورائها . ولا حاجة بنا للقول ، ان لدى الامهات اسئلة عدة يطرحنها ، ولكن اول ما يسألن عنه في كل حالة تقريبا يتصل بالعلاقات الاجتماعية للصغار . ومن السخف اللجوء الى استفسار من هذا القبيل اذا لم يتلغ حتى نهاية الحياة المدرسية بتساؤلات مماثلة .

ان المدرسة الامريكية تعير انتباها هائلا للتنشئة الاجتماعية دون أن تنظم ذلك دائما بصورة مقصودة ، ففي بعض مستويات تركيز الجماعة تضطر المدرسة الامريكية لان تأخذ الاولوية . لقد نبهنا للتو الى الحاجة التي يشعر بها العديد من اولاد المهاجرين لكي يكونوا شخصيات مستقلة

ضمن العالم الجديد الذي سيصبحون مواطنين فيه . فالبلدان المستقرة منذ أمد بعيد والتي تمتلك سلوكية معيارية لا حصر لها ، ونظما متنوعة للتنشئة الاجتماعية ، ليست بحاجة الى برامج علمية للتنميط مثل الامركة التي تمتد من مستوى المهاجرين الراشدين نزولا الى كل قادم جديد للمدرسة الامريكية . فكل يوم دراسي ، في كل صف يبتدىء بتحية مهيبة للعلم الامريكي . و باعلان للولاء . وهذه المراسم القليلة ، المخرجة في البداية لزائر ينظر الى الولاء على انه من المسلمات ، يشهدها الجميع بصورة جادة .

ويتجلى التركيز على الجملة للمدرسة الامريكية يوميا ايضا ، ان لم يكن في كل ساعة ، عن طريق أنشطة عديدة تتضمن عملا جماعيا ، في هيئات طلابية منتخبة تنظم جوانب خاصة للعمل . او اللعب المدرسي ، وضمن اهتمام ملحوظ مخافة ان يكون أحد الاولاد غير عادي . فحتى اطلاق سبوتنيك ، كان العديد من الاهالي يخشون من ان يبدو أحد الاولاد متميزا فكريا ، بالرغم من انه لم يكن هناك كبت اطلاقا ازاء كون الوالد ممتازا في ميدان الرياضة . كما ان عدم الكفاية في الالعاب الرياضية ذات الفتنة الخاصة لا يعني الاخفاق الكامل في اكتساب الشعبية ، لان جميع انواع الفرص توفر لكل طفل ، من أجل ان يكون « ملك الساعة » في شيء ما . الا ان ايقاع الحياة المدرسية واتساعها ما يزالان ينظمان بمهارة للاقلال من المنافسة ، مهما تكن الظروف ، وحول أي شيء يبدو مخالفا للموازين الامريكية .

وبالرغم مما يعتقد الامريكيون انه يشكل زيادة كبيرة حديثة في التركيز على « المستويات » و « التحصيل » ، فان نظامهم ما يزال يوصف (بالقلونة مع البلدان الاخرى) بأنه نظام تنقصه المنافسة الجدية داخل المدارس او فيما بينها . وهذا صحيح بالرغم من الفروق الواسعة في المستويات ، لان الفروق قد تتجاهل ، او لا تقدر حق قدرها ، او تفسر تفسيراً خاطئاً . وقد يكون في بعض الاقلال من المنافسة تصحيح ضروري في مجتمع يتميز بالتنافس الشديد على الضعيف الاقتصادي ، ويرفع تطلعاته الاجتماعية

عاليا . الا انه يجعل ايقاع المدرسة يبدو بطيئا ، بحسب المعايير الاوربية، وهو يجعل سلوك الاولاد يبدو غالبا خملا . الا ان العديد من الامريكيين لا يستخدمون هذه الكلمة الناقدة . وقد يرون ما يراه الاجنبي ولكنهم لا يوافقون عليه . الا ان اعدادا متزايدة من الآباء بل ومن الطلاب اصبحوا اكثر قلقا ازاء ما يحسون انه تدن في المستويات الفكرية، وتثبيط للمبادرة، وتهديد بالنمطية . وهذه اتهامات تقرر بها الاجراس بغرابة في ارض الاستقلال والمغامرة ، وسيكون علينا ان نفحصها بصورة ادق في الوقت المناسب .

ان للمدرسة الامريكية نجاحات لا حصر لها تعزى الى عملية التمثيل هذه . فالاولاد من جميع الاتجاهات ومن خلفيات اجتماعية غير متكافئة بصورة كبيرة ، فتحت لهم الابواب ليحصلوا على مكانة جديدة واعدة . وقد محيت مصلع امريكا القديمة وربما خشونتها باطراد عن طريق وداعة هادئة في العلاقات الاجتماعية . وقد اضيفت الى هذا المجهود الفرصة الحقيقية للحراك الاجتماعي من خلال الحصول على مدى لاحدود له من الاعمال . فالاولاد الذين كان اجدادهم منذ مايزيد قليلا على مائة عام ، من رجال التخوم او الرواد حمر الاعناق ، الذين يعيشون في مدينة صغيرة خشبية يتوسطها طريق وحيد (وربما كانوا كذلك في هذا القرن، بالرغم من ان الذهاب اليهم في المناسبات لتمضية ثلاثة ايام ، يشكل رحلة لا تزيد على ثلاثين ميلا ، هؤلاء الاولاد اصبحوا اليوم امريكيين في حاضرة ضخمة ضمن عالم من الفرص التي تفتح اسرارها لهم . ولم تعد الخلفيات العرقية والدينية والاجتماعية تشكل عائقا لاولئك الذين يرجعون الى اصول اوربية . وهذا يفوق ما يمكن ان يقل عن معظم البلدان الاوربية. اضيف الى ذلك ، ان الامريكيين بصورة عامة متسامحون كرماء . وهم يتميزون باحترام حقيقي ان لم يكن دائما منطقيا للمبادئ الانسانية لعصر النهضة والنور . واذا كان الامريكيون هم الاوربيين الوحيدين الحقيقيين ، فان المدرسة الامريكية العلة يمكنها المطالبة بالثقة لتمتعها بالصفة نفسها .

ذلك هو السبب في أن « المبنى المدرسي الاحمر الصغير » يتمتع
بمكانة عاطفية حقة في الاسطورة الامريكية . وليس ذلك من باب الحنين
الى الطفولة ، بل انه ايضا سجل تقدير لمؤسسة مكنت من قيام الولايات
المتحدة الحديثة ، شأنها في ذلك شأن عربات القطار المغطاة التي تتدحرج ،
وسكة الحديد التي تنقلها . وقد حان الوقت لنا ان لان نوقف مسحنا
الساحر للارث التربوي (والذي ما يزال حيا بقوة) وان ننظر الى
التحديات التي واجهته حديثا جدا .

تحديات وتغيرات :

التحديات والتغيرات وفيرة في سياق الولايات المتحدة الامريكية .
وقد صادفنا للتو تباينات متفرقة ، ومشكلات متحدية عديدة . وقد
يكون في تعداد بعض العوامل التي تسهم في ذلك بعض المساعدة . ومن
هذه العوامل :

— الحجم الهائل والتنوع في أرض القارة .

— نموها التدريجي على نحو متقطع ، بقدر ما يزودها به الغزو أو
الاستيطان من التقنية المتغيرة .

— التبلور الاقليمي لانماط الحياة والتفضيلات ، ولا سيما بعد
الهجرة الضخمة من الخارج والهجرة الداخلية فيما بين المناطق :

— التركيز المحلي القوي للإدارة والحكم ، والولاءات البيئية الضيقة .

— التجربة المستمرة التي تعزز التراث الاختباري ، والثقة في
الاختراع .

— سرعة نمو الولايات المتحدة وحدائته ، بفضل الخطوط الحديدية،
والسيارات ، والانتاج بالجملة ، ووسائل التواصل الجماهيرية ،
بصورة خاصة .

— الرخاء الواسع ، والوصول بالرغم من المعارضة الى مرتبة القوة
العالية التي تستند الى الأولوية التقنية أكثر منها الى الالتزام الواعي .

وجميع هذه الفروق في الظروف تجعل الولايات المتحدة مبالغة للاقطار الاخرى التي يتناولها هذا الكتاب ، ما عدا الاتحاد السوفياتي - من بعض الجوانب . فثقافات الاقطار الاخرى ، وقوميتها وحكومتها ، وأنظمتها التربوية (التي قلما تتركز بهذه الحدة على النظام المدرسي بكل معنى الكلمة ، كما هي الحال في الولايات المتحدة) تمثل عادة ذروة التطور البطيء ما قبل الصناعي . كما أنها استندت غالبا الى سكان أكثر تجانساً ، أو على الأقل الى سكان محليين استقروا منذ فترة بعيدة ، وكانت مراكز الحكم والسلطة التربوية مألوفة لديهم بصورة علمة منذ امد بعيد . أما المهمة التاريخية للولايات المتحدة الامريكية فقد تمثلت ، على العكس من ذلك ، في البحث عن « الوحدة المنطلقة من التعدد » .

ومن الخطأ أن نفسر هذه العبارة على أنها تعني ببساطة « الوحدة المنطلقة من التعدد » ضمن أي مفهوم يقتضي التمثل أو الاندماج الكامل ، بالرغم من أن استعارات « وعاء المزج » والامزجة الملحة لمعظم المهاجرين يمكن أن توحي بما يخالف ذلك . فالاتجاه نحو النمطية الذي علقنا عليه مرارا ، والتركيز على التنشئة الاجتماعية لمعظم أشكال التماس الانساني يشتقان من غياب المقصد السياسي الشامل لتنظيم الوحدة ، أكثر منهما من برنامج مستوحى رسميا ، حتى بين الامريكيين قديمي الاستيطان . وفي جميع التبادلات والانتماءات للجماعات الفرعية ، التي تتميز بها الولايات المتحدة ، اكتسب المجتمع (لا الدولة ، أو المعايير الراسخة بفعل الاعراف) عفوريا تأثيرا قويا التمثل . وقد أدت المدرسة في هذه العملية دورا نشطا جدا . كما أن ، غياب القواعد التي تضمها الدولة أو المعايير القومية التي نظمت البلدان الاخرى خلال وقت طويل ، من جهة اخرى جعل منطق التصنيع والتواصلات الممكنة من كل الانواع (ومن ضمنها تواصلات التربية) في الولايات المتحدة ، يخفي أو يصعد أقساما كبيرا من التعدد المتنوع للجماعات والبيئات ، والمناطق ، بل والولايات أيضا .

وعلى الرغم من ذلك وجه نظام الولايات المتحدة الامريكية بصورة

إرواعية ليحافظ على التعدد الذي حصلت أشكال الاتساق فيها انطلاقاً منه ، مع أن ضغوط القرن العشرين وقواه الجامعة دفعت البلد بصورة مطردة للبحث عن الاجماع والفرض الموحد - في التربية كما في كل شيء آخر . وعلى العكس من ذلك ، تتعلم معظم الاقطار الاخرى التي ورثت تركيباً راسخاً موحداً ، بجهد بالغ أن تعترف بالتنوع في أوساطها ، ذلك التنوع الذي أهمل طويلاً والذي يتمثل في : الغالبية التي تحصل على تربية كافية ، والمناطق والطبقات المستغلة ، والثقافات الفرعية المنسية والمهاجرين الجدد أحياناً ، وكل أنواع الاختلاف ذات الصبغة الانسانية التي اغفلت بقصد ادامة ميزات الحكام و « العلماء » في الاشكال المدرسية التقليدية .

وهكذا نستطيع ان نقول ان تكامل الجنس البشري يتابع الآن تربوياً من زوايا مختلفة ، وهذا ما يجعل الدراسة المقارنة في التربية هامة جداً للأمريكيين وغير الأمريكيين على السواء . فكلنا في النهاية ، يربي بطرائقه الخاصة ، للتغير والنمو في مجتمع متعدد هو عالم الانسان .

الا أن مهمتنا هنا تتمثل في تناول التغيرات والتحديات في السياق الأمريكي . ان مجرد كوننا نستطيع الكلام عن تحديات للسياق الأمريكي (بالفرد) - بدلاً من التفكير في كل تلك السياقات والثقافات الفرعية الاقليمية التي تتكون منها الولايات المتحدة - ان مجرد ذلك يشكل مؤشراً لمدى التغيرات التي تحدث الآن . فخلال الجيل الماضي ، ولانسيما أثناء العقد الماضي او قريباً من ذلك ، أصبحت الولايات المتحدة بلداً واعيأ أشد الوعي بالحاجة الى الهوية ، لترضي نفسها ، ان لم يكن لارضاء الآخرين . ويريدو أحياناً أنها تعمل جاهدة في هذه العملية . وهي في الحقيقة عملية تربوية .

ان مجرد سرد بعض الاحداث التي جرت بعد كتابة هذا الكتاب للمرة الاولى يساعد على تصوير التغيرات التي شهدتها السنوات القليلة الاخيرة . ففي عام ١٩٥٧ دار أول سبوتنيك حول العالم - وقد شكل ذلك عملاً فلماً من الصعب تصديقه بالنسبة لمعظم الناس في الولايات

المتحدة الأمريكية . وبحلول عام ١٩٧٨ كان هناك ١٠٠٠٠ قمر صناعي سوفيتي . وفي ٢٩ تموز/يوليو ١٩٦٩ قام الأمريكيون بأول هبوط على سطح القمر . وقد راقبهم آنذاك ، أو خلال الساعات القليلة التالية الجنس البشري . وفي كانون الاول/ديسمبر ١٩٦١ غيرت حكومة الولايات المتحدة طبيعة الوجود الأمريكي في فيتنام وحجمه ، وبدلاً من ٨٠٠ مستشار ، اتخذ القرار بتجهيز قوة تبلغ ٤٠٠٠٠ رجل . ولم يبدأ الأمريكيون القتال الفعلي الا عام ١٩٦٢ (ولم تسحب القوات الأمريكية نهائياً حتى عام ١٩٧٢) . وفي ٢٢ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٦٣ اغتيل الرئيس جون كينيدي في مدينة دالاس .

وفي الاسبوع الاول من ايار/مايو ١٩٧٠ قتل أربعة من الطلاب بالرصاص في جامعة كنت Kent التابعة للولاية . وقد شكل هذا الحدث هزة عنيفة للتربية الأمريكية برمتها . وقد ادى التشكك الذي نجم عنه بصورة درامية في حكم « السلطات » ، الى تعزيز فقدان الثقة في « الزعامة » المقبولة حتى ذلك الوقت ، وفي قيمتها طوال السنوات الستينية التالية ، الى مدى أبعد بكثير من التساؤلات حول الحرب والسلام . كما ذوت روح الكرامة الأمريكية ، نتيجة اغتصاب امتيازات ملكية مطلقة ، وإساءة استعمال السلطة ، مما ادى الى استقالة الرئيس نيكسون وتنحيته عن السلطة عام ١٩٧٤ . لقد كان كل من هذه الاحداث هائلا في مقتضياته بالنسبة للمجتمع الأمريكي والتربية الأمريكية ، حتى ولو اخذ بمفرده ، ومع ذلك فقد تفاعلت جميع هذه الاحداث على نحو ما ، والآنكى من ذلك ، انها كانت احداثا عالمية ، لانهم الولايات المتحدة فحسب .

وفي نهاية الخمسينيات كان الطلاب قد بدأوا في التسرب من التعليم العالي لاسباب أخرى غير الاسباب الاكاديمية أو المالية . كانت هناك « مشاهد المخدرات » في أماكن غير معهودة مثل جنوب كاليفورنيا ، ولكنها كانت (مثل حرب فيتنام) بحاجة آتئذ الى تفسير بالنسبة للمواطن العادي الذي لم يسبق له أي تماس معها . كانت هناك جفنة من الاشخاص غربيي الاطوار (يطلقون لنزواتهم العنان) ، ولكنهم لم يكونوا قد ادعوا بعد أنهم ينشئون « مجتمعا بديلا » باستثناء أولئك الذين

طردوا لانهم يشكلون « الجناح المتطرف » الذي سبب لطلاب الجامعات لوما شديدا . الا ان الاتزان اللافت للنظر للمشهد الطلابي اثناء منتصف السبعينيات ولا سيما بعد عودة المحاربين القداماء (اضافة الى المهاجرين) من حرب فيتنام ، والتعداد المخيف للتكاليف ، جعلت الراشدين الاكبر سنا يعون ان اللوم يقع عليهم (او على معاصريهم) لتفسيخ اسطورة « امريكا المتوسطة المهيبة » التي سخر منها البعض عاليا واصفين اياها بالخداع .

ان السلوك المشكل ، الذي وسم ذات مرة بانه جنون طلابي مؤقت في المعاهد العليا ، بدأ ينفذ الى المدارس الثانوية بصورة اوسع في نهاية الستينات والسبعينيات (لا بد من الاشارة الى انه كان موجودا في الضواحي الميسورة اثناء الخمسينيات ولكن بصورة موهنة) . الا ان « الثقافة المضادة » التي يوصى بها على نطاق واسع ، انفتحت خلال الستينيات بما تتضمنه من مساكنة جماعية وجماعات هيبية « Hippies » او « Flower power » ، واعطت قدرا من الشكليات لما كان ينتشر انتشارا حثيثا . الا ان الهيبين تجمعوا ، ثم تفرقوا ، ثم لم يلبثوا ان تشتتوا كليا ، ولكنهم في تشتتهم الجديد اصبحوا اقرب الى مسمع طالب المدرسة العادي وفهمه . واود ان اشير بالمناسبة الى ان اطلاق كلمة الطالب « Student » حيث يستخدم الاوروبيون كلمة التلميذ « pupil » ليس مجرد امركة خالية من الدلالة ، لان العضو في مدرسة ثانوية امريكية عليا يحظى فعلا بمعاملة اقرب الى معاملة طالب الجامعة ، كما ان حلقتنا المدرسة - المعهد تشكلان اتصالا تسلم به الغالبية من نواح عدة . ويحرص العلنون على التودد الى اي فرد فوق ال ١٥ من العمر بلغة الراشد . فالوفرة التي تجتمع مع الصحة الجيدة ، وحبوب منع الحمل ، والتوقعات الاجتماعية العالية جلبت الى المدارس الامريكية بصورة مبكرة بعض المشكلات التي لم تعرفها البلدان الاخرى حتى الان . الا بين الراشدين الشبان الاصحاء . على انه نظرا لان الشاب الامريكي المتوسط يذهب الى المعهد العالي ، فان كل فرد تقريبا يبقى في المدرسة حتى سن ال ١٨ ، وهكذا انتقلت مشكلات الفرد المتوسط لتحل خلال العقد الماضي في المدارس والمعاهد العليا .

كما شهدت الستينيات أيضا تصاعد قوة حركة تحرر المرأة ،
والمجتمعات اللوطية ، والمنحليين « Swingers » . وقد كانت هذه الأشياء
أكثر صلما للقيم الأمريكية التقليدية مما قد يتصوره الملاحظون الأجانب .
فمنذ اقل من ٢٠ عاما ، كان يبدو ضروريا للمرء أن يختار رفاقه قبل
أن يذكرهم . كان العري أو التخفف من الملابس - حتى على الشاطئ
أو في الملعب - يمكن أن يسببا اساءة رهيبة ، لثلاثي نقول سوء فهم خطير .
الا أن مواطنو الولايات المتحدة أصبحوا يقولون منذ سنوات ان نوعا
جديدا من الأمريكيين تطور على طول الساحل الباسيفيكي . وهذا
التطور حدث تلقائيا في الاماكن الأخرى بحسب كل التقارير . فكل تغير
تحدثنا عنه للتو يشكل بالطبع جزءا من اتجاهات عالمية ، ولكننا ننظر
الآن في مشهد التحولات في الولايات المتحدة ، حيث يسبب قلقا عميقا
لجميع أولئك الذين ما يزالون يتعلقون بأمرئكتهم الصغيرة أو يتوقون
الى الأساليب القديمة (بالرغم من أنه قد يكون اقل ضخامة مما هو
في بعض اجزاء أوروبا) .

على أننا يجب الا نفترض من جهة أخرى أن تلك الحالة تضع
المواطنين الكبار المتزنين على أحد طرفي السياج ، وجمهور الشبان على
طرفه الآخر . فقد أضاف قانون الانتخاب لعام ١٩٧٠ والذي تبعه
التعديل السادس والعشرون للدستور عام ١٩٧١ ، بضربة واحدة أكثر
من ١٠ ملايين شاب دون الـ ٢١ عاما من العمر الى القوائم الانتخابية .
كما دمت الانتخابات الرئاسية لعام ١٩٧٢ أيضا ١٤ مليونا آخرين بلغوا
الـ ٢١ عاما منذ الانتخابات الرئاسية السابقة - مما ضخم الناخبين
الجدد وجعلهم ٢٥ مليونا ، يتسم العديد منهم بقدر أكبر من الخشونة
والواقعية مما كانت عليه الحال في أي انتخاب سابق . وهذه التجربة
الجديدة في المواطنة ، مع حوالي ثلث مجموع الطلاب في المعاهد العليا
والجامعات الذين يبلغون من ١٧ الى ٢٥ مليونا ، تمثل تحديا تربويا
متميزا .

ومما له دلالة أيضا ، أن القضايا ذات العلاقة بالتربية والتي نوقشت

خلال الحملات الانتخابية عام ١٩٧٢ وما بعده كانت من نوع مختلف تماما عن تلك التي كانت مدار اهتمام في الخمسينيات وفي مطلع الستينيات . وقد كان موضوع نقل الاولاد السود بالسيارات الكبيرة الى مدارس البيض الاكثر حظوة ، ونقل الاولاد البيض في الاتجاه المعاكس ، اكثر الموضوعات التربوية ترددا في الصحف والخطب السياسية . ولم يؤد ذلك الى الغضب والاستياء المتوقعين فحسب بل الى مقترحات لاعادة النظر في الحدود (الداخلية) ، ومن اجل مخصصات مالية جديدة ، ووسائل تواصل جديدة ، ومعلمين خاصين ، وغيرها .. على نطاق ربما كان مذهلا خلال مرحلة التفاؤل اللطيف الذي ساد في نهاية الخمسينيات .

ذلك ان القرار الذي اتخذته المحكمة العليا للولايات المتحدة عام ١٩٥٤ بجعل التمييز العنصري خارجا عن القانون ، وإعلانه مخالفا للمساواة بصورة جوهرية ، بدا تدشينا لعصر من التجانس العرقي ، الا ان التمييز العنصري الفعلي تزايد واقعا في المدارس منذ ذلك الحين في جميع أرجاء الولايات المتحدة . فما يزيد على نصف السكان السود يعيشون الآن في الشمال ، في حين كانت هذه النسبة مقتصرة على ١٥ ٪ عام ١٩٢٠ . وحركة السود هذه ليست الا جزءا من الهجرة الداخلية شبه المستمرة ضمن الولايات المتحدة الامريكية . ففي الخمسينيات والستينيات انتقل حوالي ١٧ مليون امريكي من كل الاجناس من الارياف الى المدن ، وما يقارب العدد نفسه من الحواضر الى الضواحي . واثناء الخمسينيات وحدها ازداد سكان كاليفورنيا ب ٥٠ ٪ ووصلوا الى ١٦ مليوناً ، كما ازدادوا ثلاثة ملايين اخرى قبل ١٩٦٥ . إلا أن السود يعزلون في أحياء كريهة هناك مثلما يعزلون في « اللورادو » . وهكذا فان القوة السوداء ، والدعوات السوداء ، والمقاومة السوداء جديدة في ابعادها الحالية ، ولهذا الوضع مقتضيات أساسية في التربية .

هل يقتضي الوضع انفصالا على نحو ما ؟ أم تمثلا ؟ وهل المطلوب تقديم تربية علاجية أم تعويضية من نوع جديد تحل محل « التربية

التعويضية « التي جربت فيما مضى ، الا أنها أخفقت بسبب « تركيزات الطبقة المتوسطة البيضاء » التي اتسمت بها ؟ أم أن المطلوب محاولة أكثر صدقا نحو التعدد ؟ لقد بين اغتيال مارتن لوثر كنج في ممفيس Memphis عام ١٩٧٢ وحوادث الشغب اللاحقة في أكثر من مائة مدينة (من ضمنها جوار البيت الابيض نفسه) مدى الوحشية والقسوة الذي يمكن أن يبلغه العداء في كلا الجانبين . ومع ذلك فهناك ضغط متواصل على جميع المستويات لإيجاد حل مرض . مثال ذلك أن دائرة الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي اعطت ست ولايات جنوبية مهلة خمس سنوات للتخلص من التمييز العنصري في معاهدها العامة وجامعاتها ، تحت طائلة خسارة مساعداتها المالية . كما أن مشاريع الاسكان للفئات ذات الدخل المنخفض تتقدم بإطراد في عدة ولايات ومدن كبرى ، وبخاصة في الشمال . وعلى أي حال فإن شكل حقوق المواطنين السود وتوزيعها يتغيران بصورة ملموسة مع التقدم السريع للتصنيع والتمدين في الجنوب ، الذي يشهد عودة العديد من السود .

على أن « الهروب الابيض » من جهة أخرى ، من المدن الداخلية في التجمعات الحضرية الكثيفة في الشمال وفي كاليفورنيا ، أعطى دليلا على أن الآمال التي عُلقت بحذر على إزالة التمييز العنصري قد خابت في أماكن عدة . وأن المحاولات التي جرت للتخفيف من حرمان الاقلية السوداء والاقليات الأخرى عن طريق زيادة نسبة الملتحقين منها بالتعليم العالي ، على سبيل المثال ، كانت أقل نجاحا مما قدر لها . وترجع هذه الخيبة جزئيا الى الطبيعة المفتتة للمسؤولية الإدارية عن التربية ، وبخاصة عندما تجتمع مع « الهروب الابيض » الى الضواحي ذات الإدارة الذاتية ، بحسب العادة .

هناك قضية رئيسة في الحقوق المدنية وقعت عام ١٩٧٧ ، وهي تدور حول الشكوى التي رفعها آلن باك Allen Bakke ، وبين فيها أن مدرسة الطب في جامعة كاليفورنيا الواقعة في حرم دافيس Davis الجامعي رفضت قبوله لكونه أبيض ، بالرغم من أن ١٦ طالبا أسود أقل

تأهلاً منه قبلوا ضمن نظام الحصص يدعى « التمييز الإيجابي » . وقد واجهت المحكمة العليا للولايات المتحدة بهذه القضية أكثر قضايا الحقوق المدنية التي عرضت عليها حساسية خلال ٢٠ عاماً . وقد أرسلت مائة وستون منظمة ممثلين منها للعم « باك » - عبرت بصورة رئيسة عن وجهات نظر أقليات عديدة ، ومنظمات مهنية . أما الجامعات ومنظمات الحقوق المدنية ، من جهة أخرى ، فقد دعمت جامعة كاليفورنيا . وقبل أن يعطى الحكم في القضية عام ١٩٧٨ لمصلحة «باك» ، قامت قضية موازية الى حد ما للتمييز العنصري بالاتجاه المعاكس ضد استاذ أبيض في جامعة الاباما التابعة للولاية - وهي مؤسسة سوداء بدرجة رئيسة - أثارت تساؤلات مماثلة وجدلاً جديداً . فقد كان الاستاذ موضوع القضية ، كفوفاً ، ولم تقدم أية حجج مقنعة لاعتفائه من العمل . هاتان القضيتان وغيرهما من القضايا تمثلان القلق المستمر الذي يحيط بالعدالة العنصرية والانساق في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن هناك مسائل حول المساواة والاكتفاء الذاتي لا تتحول الى قضايا تتعلق بالعرق أو الامتياز .

فقد أدى افلاس المناطق المدرسية School districts ، والمعاهد الشهيرة الجيدة أو شبه افلاسها ، الى ظهور ألوان جديدة للقلق والاغراء . هل يكمن الحل في المزيد من المساعدة الفدرالية ؟ والمزيد من تجاوز الصلاحيات والتدخل ؟ وبالمقابل ، المزيد من اللاكفاية المحلية والتقسيمات ؟ أم في تسليم النظم المدرسية برمتها الى الشركات التجارية التي ستكسب الاموال اللازمة بحسب النتائج ؟ أم في أوامر (أو وصفات) ناشري الكتب الأكثر تستراً ، هؤلاء الذين يستطيعون برمجة المسابقات الكاملة ووضع الشروط ، بصورة لا يرقى اليها الشك ، وبطريقة لم تجرؤ عليها أي وزارة على الاطلاق ؟ وماذا عن الاثنى عشرية أو ما يقارب ذلك من الشركات الالكترونية التي تقبع خلف المسرح والتي تتحكم بالناشرين ؟ ما الذي نستطيع « نحن أبناء الشعب » عمله في وسط هذه الاشرار ؟

لقد مثلت الستينيات والسبعينيات من هذا القرن انعطافا من نواح عدة في تشريع التربية وتمويلها على الصعيد الفدرالي . وسننظر قريبا في تفاصيل تلك القوانين والمنح ، ولنشر الآن الى حجم التغيرات . فقد اقر مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ بصعوبة ، وتحت وطأة الخوف من التفوق السوفييتي ، ويعود الفضل في اقراره اخيرا لكلمة « الدفاع » . ومع ذلك فان الحكومة الفدرالية كانت بحلول عام ١٩٦٦ تساعد التربية على جميع المستويات - بحجم لم يكن يتصور قبلا . وقد بلغت الاموال الفدرالية المرخص بها عام ١٩٦٠ في عام واحد ٩٤٥ ٦٧٥ ٧٧٣ ٤ دولار طبقا لنصوص قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ وملحقاته فقط (لئلا نذكر قوانين اخرى) . وقد بلغ اجمالي النفقات الفدرالية على التربية حوالي منتصف السبعينيات ٣٧٠٠ مليوناً سنوياً . وبعد شيء من التقلص ، ارتفعت النفقات من جديد . ومن الواضح ان الكثيرين حصلوا على المساعدات ، وكانوا يستحقونها ، الا ان حقوق الولايات والمناطق المحلية وواجباتها ، ومشكلات العلاقات بين السلطات ، والجماعات ، والافراد ، ربما كانت اكثر حدة من اي وقت مضى . ولا عجب في ان يوصف قانون التربية الابتدائية والثانوية بأنه يشكل اعظم تقدم مفرد منذ قانون موريل Morill لعام ١٨٦٢ ، الذي انشا المعاهد المتمتعة بمنح الاراضي ! ولا دهشة اذا قيل ان هذا القانون افتتح اول تعديل للحظر القائم على القوانين الفدرالية التي تؤثر في الدين ، فقد كان على قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ ان يفعل ذلك بتركيزه على الاولاد « المحرومين » ، بغض النظر عن المكان الذي يوجدون فيه . ولدى استعادة الاحداث الماضية ، تبدو هذه الخطوة الجريئة في حينها مترددة بالمقارنة مع اقتراح الرئيس عام ١٩٧٨ بانشاء دائرة فدرالية للتربية ، مع اشراف وزاري كامل على الحاجات والفرص التربوية في جميع ارجاء البلاد (بالرغم من ان هذا لا يعني ضبطا مباشرا بأي معنى من المعاني) . وقد مهدت لهذه الخطوة اشبارات في ١٠٩ اقتراحات ومذكرات سابقة خلال الـ ٧٠ سنة الماضية ، الا ان المغامرة لم تصل الى هذا الحد في اي منها قبلا . يبقى ان نرى تأثير هذه الخطوة في مستقبل التربية الامريكية في حال تنفيذها .

وهناك تغيرات هامة في المشاعر ، وتوازن القوى ، الا أنها أقل صدمة للنظام بوضوح ، حدثت أو أوصى بها العديد من الخبراء بصورة غير رسمية في العمليات العامة للتجديد التربوي - مثل اصلاح المناهج ، واعداد نوع جديد من المعلمين وتدريبهم ، ونقل بعض الاعمال التي تواجـل حاليا حتى الجامعات الى المدارس ، وتقصير المساقات الدراسية الجامعية وتفريعها ، وغيرها . وقد تثبت بعض هذه التغيرات انها عميقة التأثير على المدى البعيد ، كما ستفعل الدراسات الجديدة في تسيير التربية وادارتها ، حين تحل محل الهواية في المناطق والمدارس التي يشلها أسلوب العمل القديم .

ان المدارس والانظمة المدرسية مدعوة الآن لتنظيم نفسها من اجل التجديد ، ومن اجل التغير المستمر لطلابها . وتوجه البحوث بدقة الآن الى حل المشكلات التي تؤثر مباشرة في القرار والنمو في مجال التربية . وعن طريق نشر نتائج البحوث بصورة افضل ، واعادة تدريب العاملين ، يجهد علم الاعلام في جعل التربية - وهي اعظم مشروع امريكي - مشروعا صناعيا بكل معنى الكلمة . فخدمات الاعلام مثل Eric ١ المركز الاعلامي للمصادر التربوية) ، والذي يستند الى مكتب التربية للولايات المتحدة في واشنطن ، تجمع المعلومات البحتة والتطبيقية من كل انحاء العالم حول نقاط مناسبة للقراء وتوزعها . كما توسع هذه المراكز الخدمات التقنية للمدارس الى حد كبير .

وهذه العوامل الجديدة الهامة في سياق القرارات الامريكية الحالية حول التربية لعالم الغد ، ستفحص فحفا اوسع بقدر الامكان في الاقسام التالية . وفي تلك الاقسام سنحاول دائما ان نرى النظام ونموه « من الداخل » . فمراجعة التحديات والتغيرات الجديدة من منظور عالمي يعطي فرصة مقارنة ، قد يجد الشخص الامريكي المعزول صعوبة اكبر في التقاطها . اما نحن فنستطيع الوقوف جانبا في الوقت المناسب لنرى ان الاحداث الجديدة لا تمثل دائما تسلسلا بسيطا ، بل انها تتخذ احيانا شكل مجموعة من القرارات المتواتية (أو أنها أحداث لها مقتضيات

بالنسبة للقراءات على الأقل) . ونستطيع أيضا ان نرى التحديات والمشكلات الامريكية في السياسة والمجتمع والتربية بوصفها نقاطا محورية للقرار التربوي في كل مكان .

ان التحدي الاساسي الاكبر للتربية الامريكية اليوم هو ازمة في الهوية والهدف ، وهذه الازمة نفسها تتحدى التربية في أرجاء العالم بأشكال مختلفة . فالافتراضات التربوية والاغراض المأخوذة بصورة آلية تتعرض للتساؤل اينما كان . وبما اننا ندرس الولايات المتحدة بتعاطف ، فاننا نعترف بان هذا الحكم يقابل بتقدير خاص هناك . فقد كانت الولايات المتحدة حتى عام ١٩٥٥ تتمتع بالموازي الامريكي للرضا البريطاني في العصر الفكتوري . كان هناك تقدم مطرد في المادة والقوة . وكان هناك ثروة تكفي لشراء المهارة والطاعة من جميع أرجاء العالم . وخلال الستينيات ، كان الاهتمام المخلص بالانظمة الدنيا يبدو وكأنه بناء « للمجتمع العظيم » . فقد كان الامريكيون يملكون مفتاح الحلول في كل مكان ، وكان من الممكن تصدير البراعة الامريكية كما تصدر اية سلعة أخرى . وفي أقل من جيل ، لم يعد الامريكيون - على حد قولهم - يسلمون بأي من هذه الاشياء ، فهناك أزمة وجدان مستمرة ، والتربية (او اعادة التربية) هي التي تلمس بصورة يائسة لمعالجتها .

بنية المسؤولية التربوية :

ان دستور الولايات المتحدة لا يتضمن اية فقرة تتصل بالتربية . ويوكل التعديل العاشر الى الولايات المنفصلة و « المواطنين » تلك السلطات التي لا تخص الحكومة الفدرالية . ويتبع ذلك ان ادارة التربية تقع ضمن هذه السلطات . وتؤدي الولايات الخمسون هذه المسؤولية بطرقها الخاصة المختلفة . فبعض دساتيرها يكتفي بالسماح للتشريعات بمعالجتها ، والبعض الآخر ينص على متطلبات وطرائق محددة . وتشترك جميع الولايات بصورة عامة في ان « دائرة التربية في الولاية State Departement of Education » تقع عليها مسؤولية شاملة مع

« مجلس التربية في الولاية State Board of Education » الذي يتكون من أعضاء منتخبين (من « المواطنين » أو من هيئة تشريعية) ، بالرغم من أن بعض هذه المجالس قد يعينها حاكم الولاية ، أو الموظف الرئيس في الولاية لأمور التربية ، وقد يكون بعض أفرادها أعضاء في المجلس بحكم مناصبهم . ويغطي مدى المسؤولية ، التربية ما قبل المدرسية ، والابتدائية ، والثانوية ، والتقنية ، واعداد المعلمين . وقد يضم أيضا التعليم العالي ، ويشتمل دائما على خدمات تربوية من أنواع عديدة . كما يتضمن مسؤوليات هامة نشطة في تعريف المساقات الدراسية ، وشروط العمل ، والمؤهلات المطلوبة للعمل في المدارس الممولة بصورة عامة ، والمشروعات المماثلة .

ويعني ذلك ، بتعبير آخر ، أن كلا من الولايات الخمسين ذات سيادة كاملة في التربية تضع قوانينها الخاصة بشأنها ، وهي مسؤولة كلياً عن تمويلها ، وتنظم قواعد دقيقة (أو تقدم توصيات على الأقل) فيما يخص أشياء مثل مؤهلات المعلمين ، وشروط الخدمة ، وعناصر المنهاج في بعض الحالات . إلا أن التفويض بالسلطة ، كما أشرنا فيما سبق ، إلى الأقاليم Cities ، والمناطق Districts ، والحواضر Counties ، كان واسعا جدا فيما مضى ، من جهة أخرى ، بصورة أن حوالي نصف هذه الوحدات الإدارية ظلت مسؤولة لفترة طويلة ، لا عن انشاء المدارس وتسييرها ووضع برامجها فحسب ، بل عن تقديم كل التمويل الذي تحتاج إليه أو معظمه أيضا .

على أن المصعب المالية المتكررة في السنوات الأخيرة واللامسئولية (بين الأقسام الإدارية) دعت حوالي نصف الولايات إلى إحلال تمويل الولاية الواسع للتربية محل اعتماد المناطق السابق على ضريبة الممتلكات التي تجب عليها بنفسها (مع استثناءات قليلة للخدمات أو البرامج الخاصة التي تحظى بتمويل من الحكومة الفدرالية أو مساعدة من الولاية) . وخلال سنوات عديدة ماضية ، كتبت الصحف القومية تحمل سنويا قصصا عن إفلاس المدارس أو المناطق (وإغلاق المدارس أو إعفاء المعلمين من

الخدمة) قبل أن يتقدم الرئيس كارتر Carter في نيسان / ابريل ١٩٧٨ باقتراحه الكبير لجمع كل خدمات التربية والانعاش الاجتماعي المبعثرة في أرجاء البلد ، والانشطة الفدرالية التي تحصل على مساعدة مركزية ، ولكنها تتوزع اداريا ، لجمعها كلها ضمن مسؤوليات دائرة جديدة للتربية تشبه من بعض الجوانب وزارات التربية في عدد من الاقطار الاوربية التي لا تعتمد « التوجيه » القوي مثل بريطانيا .

ويبدو أن سعة مسؤوليات دائرة كهذه — وأكثر من ذلك سلطاتها — ستكون موضع جدل كبير طوال سنوات ، بالرغم من أن الكونغرس رفض مقترحات الادارة لعام ١٩٧٨ بشكلها « الوزاري » الذي قدمت به ، إلا أن الوجود الحالي لمحور يمثل مرجعا قوميا ، وجهزا تمويليا قوي الاقناع (مع موازنة سنوية تبلغ ١٠٠ ٠٠٠ ١٢ دولار) لا يمكن أن يخفق في تحقيق تأثير نمائي قوي بصورة غير مباشرة على الأقل . فإن ما كان في السابق مكتبا صغيرا للتربية ضمن « الدائرة الفدرالية للصحة والتربية والانعاش الاجتماعي » ترك تأثيرا هائلا غير مباشر في التربية الامريكية من خلال التمويل الخاص أو غير المنظور . وستعطى تفاصيل ذلك التزايد التدريجي في المساعدة الفدرالية في الصفحات من ٣٥٥ — ٣٦١ ، تمثيلا للتركيزات والاستجابات التربوية الى سياق متغير ، إلا أنه يبدو هاما في النقطة الحالية ان نعترف بأن البنية الكلية للمسؤوليات التربوية ولتنسيقها ربما اصابها التغير في القمة .

لقد رحبت جميع المنظمات المهنية للمعلمين تقريبا ، ومعظم المنظمات على مستوى المدارس (وليس كلها) بإمكانات قيام دائرة جديدة . فقد كان من الملاحظ بالتأكيد منذ مقدين على الأقل مدى تطلع المناطق الفقيرة ، والبرامج ضعيفة التمويل ، بل وبعض مؤسسات التعليم العالي ، ما وراء حدود ولايتها ، الى رفد التمويل والدعم الفدرالي المتزايد السخاء . كما أن قيام الناخبين الأكثر رخاء في بعض الولايات بمحاولات جديدة لتخفيض الضرائب المخصصة للمدارس على صعيد الولاية (نظرا لأن مدارسهم الممولة محليا والمجهزة تجهيزا حسنا ليست بحاجة الى هذا

الدمم الاضافي من الضرائب) عزز مطالب المعلمين وآخرين غيرهم بمبادرات فدرالية اقوى ، وفرص تربوية اعدل توزيعا .

ذلك أنه يوجد عادة في كل ولاية قطاع خاص مواز (مرتبط بالكنيسة في الغالب) ولكن ليس بصورة دائمة) يقدم تربوية في مستويات مماثلة . وتقدم التربية هناك احيانا لاسباب طائفية ، وقد حرمت التربية في هذه الحالة دائما من اي مساعدة مالية بسبب الانفصال الذي كان قائما بين الكنائس والولاية حتى عام ١٩٥٨ (وبخاصة حتى ١٩٦٥) حين وفر التشريع الدمم المالي من الموازنة الفدرالية للمؤسسات والخدمات الخاصة من اجل حاجات تربوية محددة . الا ان مركز الولاية يحافظ عليه في جميع هذه الحالات بطرق متعددة . فهي تستطيع فرض حقوقها مقابل ما يفترض انه تدخل للحكومة الفدرالية ، والحكومة الفدرالية تستطيع الدفاع على كل حال بانها تمتلك الحق الاقوى في رعاية المواطن الفرد ، وانها تستطيع استخدام سلطاتها الخاصة لتحديد بعض الالتزامات القانونية ضمن حدودها ، على ان معظم النفقات المالية تمثلت في جميع الاحوال بعد ١٩٥٨ ، في « منح للتكاثر » تدفع من الولاية التي تحصل على هبات فدرالية .

ان الموظف الرئيس للتربية في الولاية يسمى عادة « مفوض التربية The Commissioner for Education » او « منظر التعليم العام The superintendent of public instruction » ، ويعينه في ٢٤ ولاية مجلس التربية في الولاية ، وينتخب في ٢٢ ولاية بصورة مباشرة من « المواطنين » ، ويعين في اربع ولايات من حاكم الولاية . ويساعده في عمله موظفو دائرة التربية في الولاية ، وجهاز الاشراف فيها .

وفي احدث الولايات ، هاواي Hawaii (١٩٥٩) ، تمثل الولاية الوحدة الادارية الوحيدة . اما في ديلاوير Delaware ، ونيفادا Nevada وكارولينا الشمالية North Carolina ، فالولاية هي الوحدة الادارية الرئيسة . ولكن المسؤولية العملية في تسيير التربية تفوض بصورة جوهرية ، كما رأينا ، لوحدات اصغر حجما مثل الاقاليم والمناطق .

وقد انقص عدد هذه الوحدات الى حد كبير اثناء العقود الأخيرة عن طريق عملية « التقوية » ، بصورة يمكن معها تجميع المدارس ونشر الخدمات التي لا تستطيع السلطات الصغيرة جدا توفيرها . ففي عام ١٩٦٠ (وهو تاريخ حديث نسبيا) ، كانت سبع من الولايات تضم أكثر من ٢٠٠٠ سلطة محلية ، وكانت الولايات التي تملك العدد الأكبر من هذه السلطات ، تلك التي تقع في الوسط الغربي الريفي (أكثر من ٣٨٠٠ سلطة محلية في نبراسكا ، و ٣١٠٠ في داكوتا الجنوبية ، و ٢٨٠٠ في ويسكونسن (Wisconsin) . ومن حيث المجموع كان هناك ١٢٧٤٢٢ إدارة محلية للتربية عام ١٩٣٢ ، و ٤٠٦٠٥ عام ١٩٦٠ ، وحوالي ١٦٩٠٠ عام ١٩٧٨ . وهذه العملية تسير باطراد منذ ذلك الوقت .

واضافة الى عملية « التقوية » الشكلية ، هناك خطوات أبعد تتمثل في اقلية تنسيق ملحوظ لبعض الخدمات وتنميط للحياة المدرسية . ولا يعود ذلك لتدخل الولاية او الحكومة الفدرالية ، بل الى تأثيرين اجتماعيين (لا حكوميين) واضحين وهما : صناعة الطباعة التربوية ، والحراك والتوقعات الاجتماعية لجميع الامريكيين عبر القارة كلها . وقد يكون من الخطأ ايضا أن نفعل بعض الاسهام في هذا الامر من المنظمات المهنية الضخمة للمعلمين (بالرغم من أن هذه تعنى بصورة رئيسة بظروف العمل والاجور) ، ومن الجامعات الكبرى ، التي نشرت خريجيها في الماضي مثل المبشرين التربويين تقريبا عبر جميع الولايات ، ومن العون والتشجيع الفدرالي المتزايدين باطراد . وعلى غير الامريكيين أن يلاحظوا ان الامريكيين يتحمسون اشد التحمس لتسلم الاموال الفدرالية التي تدعم تربيتهم ، ولكنهم يقولون القليل للاعتراف بحجم هذه الاموال وأهميتها فيما بعد .

ان التأثيرات غير المباشرة ، والفعالة مع ذلك ، من النوع الذي ذكرناه لتونا ، تضم هيئات غير رسمية ولكنها محترمة جدا مثل « مجلس امتحانات الدخول الى الجامعة The college Entrance Examination Board » و « خدمة الاختبارات التربوية المتحدة The associated Educational

Testing service في برنستون Princeton ، و« معهد هدرسِن The Hudson Institute » ومنظمات أخرى للبحوث ، وأولئك الذين يصممون ويطبقون الاختبارات المتزايدة لبطارية « الكفاءة الدنيا Minimum competency » والمؤشرات المدرسية الأخرى - والذين يكتسبون قوة متعاضمة ، مع كل أنواع محاور المناهج ، والبرامج الجاهزة في « المواد الأساسية » .

وهذه الهيئات غير الرسمية ، أو الرسمية بصورة هامشية ، تمارس من التأثير ضمن التباين الواسع جدا لحالة السلطات المسؤولة عن المدارس وحجمها ، أكثر مما تمارسه في البلدان التي تبدو أكثر ضبطا . فالأنظمة المدرسية ما تزال تتراوح بين الصغيرة جدا ، التي تقتصر على مدرسة ذات غرفة واحدة على المستوى الابتدائي فقط ، وتلك التي تضبط مناطق مدينية واسعة كثيفة السكان ، يتجلى فيها حاليا اهتمام قوي بتوزيع المسؤوليات بصورة أكبر ، كما هي الحال في مدينة نيويورك . وهناك مناطق مدرسية لا تتطابق تماما مع أي من وحدات الحكم المحلي الأخرى . والعديد من المجالس المدرسية ينتخب بصورة مباشرة ، ويمثل بعضها هيئات إدارية انتخبت بصورة مسبقة (تماثل مجالس الاقاليم في انكلترا) . على أن مناطق الضواحي الغنية هي على العموم أكثر المناطق ممارسة لحقوقها الإدارية بصورة فعالة . ذلك أن الأهالي المحليين ومجالس المناطق المدرسية لا يتمسكون بممارسة مسؤولياتهم الكاملة الا عندما يثار محليا جدل يحرك الرأي العام (مثل « نقل الأولاد بالسيارات الكبيرة » ، أو إدراج عنصر يدعو للنساء في الكتب المدرسية - مثل التربية الجنسية) . وفي الأحوال العادية ، يتمتع مناظر التربية في الولاية وموظفوه بدور لا يحتاج الى تسويق في صنع السياسة في قضايا مثل التزود بالمعلمين ، وتطوير المنهاج ، والتدريب أثناء الخدمة ، وما شابهها . وفي هذه المجالات يتمتع موظفو الولاية (وبعض الإداريين في المنطقة) بسلطات أكبر بالفعل مما يملكه موظفو التربية الكبار ولجان التربية في الاقاليم في بريطانيا .

وهكذا فان محاولة الحصول على النفوذ والمال من أجل التربية في عواصم الولايات تشكل شغلا رئيسا لمجالس المدارس ، فافلاس المناطق المدرسية في بعض الحالات يلقي النار في مزيج جاهز للانفجار . وقد ساعدت البرامج التي سميت ببرامج « المناطق المزدهمة » للمساعدة الفدرالية منذ ١٩٥٠ على بناء المدارس والانفاق عليها في المناطق التي يكون معدل دخل الاسرة منخفضا فيها ، وعلى تحسين اجور المعلمين ، وقد بلغ حجم المبلغ الذي صرف في السنة الاولى تحت هذا البند ما يزيد على ٦٠٠ مليون دولار ، ولكنه ازداد في سنوات متاخرة . الا أن اقتراح السلك التعليمي القومي لعام ١٩٦٥ ، والذي حصل على تأييد الرئيس آنذاك على أنه جزء من برنامج « المجتمع العظيم The Great society » لم يقبل من الكونغرس حتى ١٩٦٨ بسبب المعارضة المستمرة لنقاط متعددة فيه ، ومع ذلك فقد خصص مبلغ ٢١ مليون دولار سنويا تقريبا لتعيين شبان من خريجي الجامعات وتدريبهم بصورة خاصة للعمل في الاحياء الفقيرة Slums في المدن وفي المناطق الريفية المتخلفة . (ولا بد من الإشارة الى أن احكاما كهذه ، يجب أن تقرأ بالطبع مع فهم الواقع المتمثل في أن هناك وقفا Foundation جوهريا لكل أنواع النشاط التربوي ضمن الولايات ، وأن هذا الوقف قد رتب منذ زمن بعيد على هيئة منح للأراضي الفدرالية ، وأن تشجيعا أكثر ايجابية يمتد الآن عبر حدود الولايات) .

البنية المدرسية الشكلية :

توفر نصف الانظمة المدرسية صفوف رياض الاطفال أو تفيد منها . ويضم القليل منها دورا للحضانة ، يرجع العديد منها الى تقديمات الانعاش الاجتماعي خلال الحرب العالمية الثانية . ويقدم عدد كبير من الانظمة برامج للأطفال « المحرومين » مثل « البداية المتقدمة Head Start » أو برامج مماثلة ، بدعم فدرالي . وهذه التقديمات ما قبل المدرسية تنظم عادة للمدى العمري من ٤ - ٦ . (فبعض الانظمة المدرسية لا تبدأ التعليم الإلزامي حتى سن السابعة ، وفي هذه الحالة يمكن مد روضة الأطفال حتى تلك السن) .

وتتوجه تقديمات المدارس الابتدائية عادة للمدى العمري من ٦ - ١٢
أو من ٦ - ١٤ . وعدد الأولاد الآن في المدرسة ذات الست سنوات أكبر
منه في المدرسة ذات الثماني سنوات (وهي تمثل النمط القديم للتنظيم) .
ومن الواضح ، أن البرامج والطرائق يمكن أن تتنوع بصورة هائلة من
منطقة الى أخرى ، نظرا لأن الولايات والمناطق تفرض عادة موضوعات
معينة ومفردات معينة أيضا ضمن الموضوعات ، إلا أن دراسات الطفل
والاتجاهات التربوية الحديثة ركزت تركيزا كبيرا على المهارات العامة في
التعلم . وقد يبدو أن هذا التركيز يعطي افضلية للتنوع ، وبخاصة في
« المنهاج المتمركز حول الطفل » الذي تحمسن الكثيرون في الدفاع عنه ،
وسيطر منذ زمن طويل . إلا أن الاعتماد على الكتب المفضلة ، أو على
نماذج تعليمية مماثلة من دور النشر المعروفة أو الجامعات ذات التأثير
الكبير أحدث تماثلا مدهشا من بعض الجوانب .

وقد نمت خلال السبعينيات بين الاهالي حركة « العودة الى
الاساسيات » بقوة تتحدى « الاحترافية » المتصاعدة عند المعلمين . ذلك
أن صدمة القيم التي ارجئت طويلا - لثلا نقول شيئا عن فائض العرض
المفاجيء للمعلمين الذي تلا نهاية حرب فيتنام وتقليص برنامج الفضاء
أو المشاريع الأخرى التي تستهلك الخريجين - وضعت محتوى المناهج
وإداء التعليم / التعلم في بؤرة اضاءة قوية . وفي وقت كتابة هذا الكتاب ،
كانت ٣١ ولاية قد أدخلت فعلا نوعا ما من « المهارات الأساسية » المنهجية
أو اختبارا لـ « الكفاءة الأساسية » في مدارسها ، ومن بين الـ ١٩ ولاية
الأخرى ، كانت أربع فقط غير ناشطة في تخطيط برامج اختيارية من هذا
القبيل . وذاك تغير بارز ، نظرا لأنه حتى ذلك الحين لم يكن هناك
امتحانات للتخرج على صعيد الولاية ، حتى في نهاية المدرسة الثانوية ،
إلا في ولاية نيويورك . وكانت عدة مناطق مدرسية قد نظمت اختبارات
لـ « الكفاءة الدنيا » في هذا المستوى على أساس اختياري (كما هي الحال
في الـ ١٠٤٢ منطقة مدرسية في كاليفورنيا) ، قبل أن تضبط العديد من
الولايات اختبارات « الكفاءة » فيها على عدة مستويات وفي متطلبات
موضوعات محددة حوالي نهاية السبعينات .

وضمن الحركة العلمية نفسها ، أوضحت بعض الولايات أو المناطق بقدر من التفصيل لا المحتوى الأساسي الذي يجب أن يتم تعليمه فحسب ، بل كيفية تعليمه ، والتسلسل في تعليمه أيضا . وقد قصدت هذه النقلة جزئيا للتأكد من أن المعلمين أيضا يتمتعون بالكفاءة ويشعرون بالمسؤولية . لقد وقع اللوم على تجزئة المنهاج ، « والاختيارات السهلة » ، والتعامل اللاعطفي المتقطع مع المعرفة الأساسية ، بشأن الواقع المتمثل في أن الأداء القومي كله للذين ينهون المدرسة (كما يتبين على سبيل المثال ، من اختبارات القدرة المدرسية لهيئة امتحانات القبول في الجامعة) قد انخفض باطراد عاما بعد عام على مدى عقدين كاملين . كما تبين واقعا من البحوث التي أجراها « معهد هدسن The Hudson Institute » أن أداء أفضل الطلاب الذين ينتمون لأكثر الأسر حظا كان ينخفض بسرعة أكبر من أداء « الـ ٢٥ ٪ الأقل تحصيليا » والذين ينتمون للأسر الأكثر فقرا .

وفي وجه هذه الخيبة المتزايدة في المربين المحترفين ، لم يكن من المدهش أن يبدي ٧٥ ٪ من الآباء الذين اختيروا من جميع أنواع المدارس تأييدهم للاختبارات القومية — بل أن نسبة مماثلة من الطلاب بعد سن الـ ١٦ أيدت ذلك أيضا ، فقد بدأ هؤلاء يشعرون بالقلق من دون شك حول آفاق مستقبلهم . وهكذا فإن الانعطاف المفاجيء نحو تعليم أكثر محافظة ومحتوى منهج ثابت ، طالب به كثير من الناس ، حول السياسات المدرسية المتسامحة التي سادت في الستينيات ، إلى مطالبة بالتقويم الشامل . ومن الشيق أن نلاحظ ، بهذا الصدد ، أن « مكتب التربية الفدرالي » قبل ١٩٧٨ ، والدائرة الجديدة التي اقترحتها الرئيس في ذلك العام ، أبديا تفضيلهما للتقويم والاختبار على صعيد الولاية (بدلا من الصعيد القومي) .

لقد أصبح الآباء الأمريكيون بالطبع واعين أشد الوعي لمشاعر القلق هذه ، كما أن المعلمين والإداريين استجابوا لها أحيانا بصورة لافتة للنظر . وهذا ما جعل المجلات والصحافة الشعبية تعطي انطبعا بوجود تحول

جذري في المدارس . على أن التحول الأمريكي ، كان محدودا ، في العديد من المدارس - بالمعايير الدولية على الأقل أو بمقارنة المواقف . ومع ذلك فإن بعض الملاحظين من خارج الولايات المتحدة سرعان ما أعلنوا أن الطلاب في المدارس الثانوية الأمريكية يمتحنون غالبا بصورة مفرطة، وأن « أداء » المعلمين يخضع أيضا لتقويم ضيق ، ضمن مدى محدود من عناصر المنهاج القابلة للقياس . وهكذا ضعفت الجوانب الشخصية ، والاجتماعية ، والخلقية ، والجمالية للتعليم - كما ضعفت الكفاءة والحوافز للاستمرار في التعلم . يبقى أن نرى إلى أي مدى سيستمر رقص الساعة في التارجع ، إلا أنه ما من شك في أنه سيتوقع من المدارس الابتدائية من الآن فصاعدا أن تعطي أساسا أوفر ملادة وأكثر منهجية للتعليم الثانوي ، وأن المدارس الثانوية ستكون بدورها عرضة لتقويم صارم خلال فترة طويلة من زاويتين : الأعداد للجامعة ، والأعداد للحياة العملية . ولنتبع الآن الطلاب في انتقالهم من المدرسة الابتدائية إلى الثانوية .

من المتفق عليه بصورة عامة أن المرحلة الثانية تبدأ في السنتين الدراسيتين السابعة والثامنة (مع تعليم للموضوعات أكثر منهجية) ، بغض النظر عما إذا كان نمط الدراسة الشائع هو نمط ٨ - ٤ أو ٦ - ٣ - ٣ . وفي النمط الأخير هذا ، تنقسم المدرسة الثانوية إلى « الثانوية الدنيا Junior » و « الثانوية العليا Senior » . ويتعلم معظم التلاميذ محورا يضم موضوعات (اللغة الانكليزية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، والتربية البدنية) مع بعض الموضوعات « الاختيارية » (مثل لغة أجنبية ، أو الفنون الجميلة ، أو التدريب ماقبل المهني) . وحوالي السنة الدراسية التاسعة ، يتمثل نصف العمل تقريبا في الموضوعات الاختيارية . ويوجد في المدارس الكبيرة غالبا مدى واسع جدا من هذه الموضوعات للاختيار فيما بينها . وفي الولايات الجيدة التنظيم (مثل ولاية نيويورك) يمكن أن تقدم الدراسة في أي مقرر أو أي سنة دراسية على مستويات متميزة . مثال ذلك : مستوى مبتدئ ، ومستوى متوسط ، ومستوى متقدم ، ويستطيع الطلاب (كما يسمون دائما) الحصول على صفحة جانبية Profile تمثل مستويات مختلفة عبر موضوعاتهم الدراسية .

ان التوجيه أو الارشاد (التربوي والمهني والشخصي) متوافر في المدرسة الثانوية ، ويقوم به افراد مدربون . الا أن الجانب المهني منه نادرا ما يكون قويا . ويرتدي التوجيه أهمية خاصة في المدرسة الثانوية العليا ، فيما يتصل بإمكانات العمل من جهة ، وبالتربية ما بعد الثانوية (التي يطلق عليها دائما اسم Higher Education) من جهة أخرى . وتتوقع غالبية الطلاب الآن الالتحاق بالتعليم العالي . فهناك مدى واسع من الامكانيات ما بعد الثانوية ، مع تنوع في مستويات التعليم ، وتنوع مماثل في « الشروط المسبقة » ومتطلبات القبول ، بحيث يكون للتوجيه فائدة كبرى للطالب العادي . وصحيح ان المستقبل المهني لبعض الطلاب يتأثر تأثيرا كبيرا باختيار الأهل ، الا أن احتمال التسيير المحتوم للطالب لدى الانتهاء من المدرسة الثانوية العليا في الولايات المتحدة الأمريكية أقل بكثير مما هو في أي بلد آخر . فالأفق مفتوح دائما من جهة ما .

ان حفظ السجلات المتطور لدى نظام التوجيه ، وتنوع مستويات التعليم المتوافرة ، يجعل من الممكن تجنب توزيع الطلاب الى « شعب متجانسة Homogenous Grouping » ، واتاحة الفرصة لهم في الوقت ذاته للسير ضمن سرعتهم الخاصة . وهكذا فان الاصطفاء - أو التمييز الذاتي بالأحرى - بارز جدا في بعض النظم المدرسية ، الا أنه ليس صلبا ونهائيا بالقدر نفسه الذي نجده في أوروبا . وهناك نظم مدرسية ألغت الدرجات فعلا .

ويشير مصطلح « الانظمة المدنية Urban systems » في الظروف الحالية عادة الى المناطق المحرومة في وسط المدينة ، حيث يكون مجتمع المدرسة العامة ذا غالبية أو نسبة كبيرة سوداء . وتبدل مدارس كهذه جهدا لتشجيع « ذوي التحصيل الجيد » على الالتحاق بالجامعة ، الا أنها تتسم أيضا بنسبة عالية نوعا ما من المساقات الدراسية الموجهة نحو المهنة أو المرتبطة بالبيت . أما المدارس الأهلية فهي تركز عادة على التربية العامة أو مقررات « الاعداد للجامعة » . ويجب أن نتذكر أن العديد من المدارس الأهلية هي مدارس « دينية » ، تشبه المدارس العامة شيئا

كبيرا ، اذا وضعنا جانباً ارتباطها الديني (ضمن المعنى الأمريكي لكلمة « علمة ») . وبعض المدارس العلمية في وسط المدينة تتمتع بسجل أكاديمي مقبول جدا ، الا أن المدارس التي تعاني من صعوبات مالية يصعب عليها اجتذاب هيئة تدريسية ذات مؤهلات جيدة والاحتفاظ بها ، نظرا للتباين الواسع في معدلات أجور المعلمين بين الأنظمة المختلفة . أما في الضواحي الراقية وفي مناطق قليلة أخرى فأجور معلمي المدارس العلمية تماثل أجور أساتذة الجامعات في أجزاء أخرى من الولايات المتحدة ، وقد تفوقها . وهكذا فإن بنية المسؤولية الإدارية للمدارس والجامعات في الولايات المتحدة تمارس غالبا تأثيرا قويا في تركيب التلاميذ أو الطلاب الذين يرتادونها ، وعلى الموارد المتوفرة ، وعلى محتوى المناهج ، وعلى المعلمين الذين تزود بهم ، وعلى الاتجاه العام لأي مدرسة - وللنظام المدرسي بأكمله في الحقيقة . وهذا النوع من عدم التكافؤ هو السبب في الدفوة إلى تدخل الولاية أو الحكومة الفدرالية لعلاجها .

الملاح العامة لتماسات الحياة المدرسية :

يجد معظم الأولاد ، المتحقين بالمدارس الابتدائية العامة والذين يبلغون ٤ مليوناً ، جواً اليافاً حيثما يذهبون في الولايات المتحدة (بالرغم مما ذكر عن التباين) . فالعديد من الأولاد ينتقلون من مدرسة إلى أخرى ، ومن منطقة إلى أخرى ، دون أن يضر ذلك بهم . فالأمريكيون بالتأكيد أكثر إنباء البشر تحركاً . وعلى طرقات الولايات المتحدة يسير عدد من السيارات ليس له نظير في العالم . ولذلك يقال أنه حتى لو امتلأت كل سيارة بالسكان في أمريكا ، فسيبقى هناك مكان فارغ في كل منها . وما كان يشكل رحلة يوم كامل ، منذ فترة ما تزال ماثلة في الذاكرة الحية ، بالعربة أو القاطرة ، يمكن أن يمثل سفر أقل من ساعة بالسيارة اليوم . أن السفر بالسيارة مسافة مائة ميل لا يعد شيئاً ذا بال بالنسبة للذين ينتقلون جيئة وذهاباً يومياً بين منازلهم وأماكن عملهم . وقد قمت (أنا نفسي) بتدريس صفوف جامعية تبدأ في الثامنة صباحاً ضمت طلاباً قطعوا ذلك الصباح ما يزيد على ١٢٠ ميلاً ،

وآخرين غيرهم جاءوا من أبعد من ٥٠ ميلا . فالانتقال بين السكن والعمل خبرة يومية للملايين من الأمريكيين . ومن الشائع تغيير المنازل ضمن فواصل متعددة . وخلال الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية، كان معدل طول اقامة العائلة الامريكية النموذجية في منزل واحد سنتين . ومع بقاء هذا المعدل العام صحيحا ، فان تغيير المنزل في جنوب كاليفورنيا يحدث كل عام أو بصورة أكثر تكرارا وسطيا .

ان استهلال المحادثة بالاستفسار عن المكان الذي ينتمي اليه المخاطب ليس أمرا غير اعتيادي . ويصح ذلك بشكل بارز عند أهل تكساس والمناطق الغربية ، إلا أنه مناسب تماما في أجزاء عديدة أخرى من الولايات المتحدة . ولكن نمو كاليفورنيا شيء استثنائي ، فقد بين تعداد السكان عام ١٩٥٠ ان السكان تزايدوا بنسبة ٥٣٣٪ عما كانوا عليه عام ١٩٤٠ . ومنذ ١٩٥٠ تسارع معدل النمو بدرجة أكبر . ذلك أن معدل الهجرة الى كاليفورنيا غير اعتيادي ، ولكنه ليس إلا مثالا حديثا للاتجاه الذي اتسمت به امريكا وهو يتمثل في الحركة نحو الغرب . فالقاطرة المفطاة ، والسكة الحديدية ، والسيارة تمثل تعاضم حركة المرور الهائلة من حيث الحجم والسرعة على السواء . كما أن السفر جوا شائع ورخيص في هذه الايام . وهكذا ينتقل الأمريكيون وابنائهم من مكان الى آخر بسهولة مذهلة . ولذلك تآثر مباشر على توقعاتهم حول الحياة المدرسية والحياة المدنية بصورة عامة .

ان المدن تمثل مراكز للصناعة والتجارة ، وتخدم بذلك الريف المحيط بها مثل حاضرة محلية . وهي تمتلك غالبا تسهيلات تربية أفضل بكثير من تلك الارياف التي تدعمها . فضمن أي منطقة حضرية واسعة تشكل مجتمعا اقتصاديا واحدا ، يمكن أن نجد في الحقيقة عدة « مدن » مستقلة تربويا مزودة بمدارس يختلف بعضها عن بعض في الكيف لاختلاف موارد الضرائب المحلية والسياسة . ويعود هذا الاختلاف أحيانا الى الطبقة الاجتماعية أو التكوين العنصري للسكان ، إلا أن ذلك لا يشكل القاعدة العامة . على أنه لا يمكن أن يوجد في أي

من الدول الحديثة قدر من عدم التكاثر في وصول المناطق المحلية المختلفة الى التربية اكبر مما يوجد هنا . ذلك هو احد اشكال الجزاء الذي يجب ان يؤدي لقاء هذه اللامركزية الشاملة في عالم يتسم بحراك شديد وتجمعت حضرية مبعثرة دونما كثافة .

ويدهش الناس من خارج الولايات المتحدة دائما لان الانظمة المدرسية العامة في المناطق السكنية المحظوظة حول شيكاغو ، وديترويت ، وبوسطن ، او كليفلاند (على سبيل المثال) تتسم بمعظم الخصائص التي تميز المدارس الاهلية في الاماكن الاخرى . صحيح انها « عامة » بمعنى انها تهول من ذلك القطاع من « الناس » الذي يتمتع بقدر من الامتيازات تجعله يعيش محليا ، وصحيح ايضا ان المدارس مفتوحة لجميع السكان المحليين بحسب القاعدة ، ولكن توزع المناطق الفعال على نحو ما في ارض تعج بالمتنقلين بين امكنة السكن والعمل يهيء للمجتمع المحلي اماكن التفاخر بانه يملك « افضل نظام مدرسي في الولايات المتحدة » ، او في ولايته الخاصة . فالتباين في معدلات الاجور، والقرص التجريبية او المهنية ، وحتى الشهرة الزائلة تجعل التقديرات التربوية متباينة جدا . وفي الحقيقة يمكن ان تؤدي عشرات الحظ في المنزلة الاجتماعية للمقيمين في منطقة ما الى تراجع مستوى النظام المدرسي بصورة قاسية خلال عقد واحد من الزمن . وقد قال السيد هيشنفر F. M. Hechinger عام ١٩٥٩ : « ان المدرسة الامريكية ، كما نعرفها اليوم ، لا تقدم شيئا يشبه الفرص العادلة المتكافئة » (*) . ولم تقل الفروق منذ تلك الفترة ، بل اتسعت ، بالرغم من ان « الناس » يغفلون هذه الحقيقة عادة ، او يقنعونها .

ويبدل الموظفون والمشرعون المسؤولون في كل ولاية جهدهم « لتقريب المستويات » ، الا ان هناك حدودا يستحيل تجاوزها في دفع الشعور الامريكي المحلي ، نظرا لانه اخذ شكلا مؤسستيا في السياسة المحلية .

* F. M. Hechinger, the Big Red School house, Now York : Doubleday, 1959.

أضف الى ذلك أن الآباء الذين لا يعجبهم النظام المدرسي ، ينتقلون فوراً من المنطقة . والاعنياء منهم إما أن يجدوا « صاحبة بعيدة » تمتلك مدارس راقية ، وإما أن يمنحوا بركتهم للمدارس الأهلية . وهذا اتجاه تنامي بفعل الخوف من « المشكلات الدينية » والمستويات المنخفضة .

إن التربية تشكل أيضاً أمراً سياسياً لا بمعنى أنها مطلب شعبي هام فحسب ، بل لأن إخلاص الأمريكيين للديموقراطية « الجاكسونية » أو « الشعبية » يؤدي الى ممارسات ، مثل ضرورة انتخاب « مناظر المدارس » في العديد من المناطق ، بالرغم من أن معظم الأجانب ينظرون الى هذا المفهوم على أنه لا يقل جنونا عن فكرة انتخاب المهندسين أو الأطباء . فموظفو التربية في بريطانيا متخصصون ، بالرغم من الإشراف الدقيق للجان غير المتخصصة عليهم ، تلك اللجان التي يعود اليها في النهاية تحديد السياسة التربوية . إلا أنه قد يكون للمناطق الريفية في الولايات المتحدة قضاة منتخبون ، ومقدرون للضرائب منتخبون ، وغيرهم أيضاً . وكل ذلك يبين مدى صلاية الاعتقاد بأن المدارس يجب ألا تكون تحت إشراف انتخابي وحسب ، بل تحت حكم انتخابي مباشر أيضاً (أي تحت تحكم الأهالي) . ولا يبدو أن الأطفال يفيدون ، في الواقع ، من هذه المقاربة الجاكسونية ، إطلاقاً في البيئات الفقيرة . فالعديد من المدارس بالتأكيد تشكو من نقص التسهيلات التي يفتقر إليها جيرانها الأحسن حالاً . ومراتب المعلمين تختلف اختلافاً هائلاً لا بين الولايات فحسب ، ولكن أحياناً ضمن الولاية الواحدة أيضاً .

إن الذين يلاحظون الولايات المتحدة من الخارج ، بل ومن المدن الكبرى أيضاً ، عليهم ألا يتصوروا أن جميع المدارس الحالية كبيرة الحجم فخمة المظهر . فالحجم المتوسط للمدارس الأمريكية ما يزال حوالي ٥٠٠ ولد على الأرجح ، بالرغم من أن المدارس ذات الـ ٢٠٠٠ ولد أو أكثر شائعة في المدن والحوضر الكبرى . وهناك عدد كبير جداً من المدارس الأمريكية ما يزال من نموذج « المبنى المدرسي الأحمر »

بالمعنى الحرفي للكلمة ، ومن السهل في معظم الولايات أن يجد المرء مدارس ذات معلم وحيد لجميع الاولاد . فالريف الفارغ الى حد يلفت النظر يدهش أي أوروبي بقلة كثافة سكانه الذين يشكلون مستوطنات صغيرة يداوم اولادها بصورة رئيسة في مدارس صغيرة . وبالرغم من أن السيارة العادية وسيارة النقل المدرسية تقومان بتغيير أسلوب الذهاب الى المدرسة ، إلا أنه حتى الولايات الكثيفة الغنية مثل كاليفورنيا كانت تحتفظ خلال الخمسينيات بالقدر نفسه من المدارس التي ينظر اليها الأوروبيون على أنها من النموذج الريفي ذي الغرفة الواحدة الموجودة في المناطق الأخرى . ومجموع التلاميذ في هذه المدارس قليل بالطبع إذا ما قورن بالذين يداومون في مدارس الريف الخاضعة للتقوية ، أو في مؤسسات المدينة . فالتقوية تمارس بصورة متزايدة . وبإحات معظم مدارس الريف تظهر الآن صفا من السيارات الكبيرة الصفراء من الطراز القديم التي تنتظر طول النهار لاعادة الاولاد الذين احضرتهم صباحا الى بيوتهم . ومما تتميز به الفرضيات الامريكية ان سيارات النقل هذه يقودها الطلاب الكبار في المدرسة في بعض المناطق . كما أن حركة السير في جوار المدارس (حتى في المدن المزدحمة) تنظم أحيانا من الطلاب أنفسهم ، وهؤلاء يضعون خوذة بيضاء مميزة وشارات أخرى .

ان الآباء الامريكيين لا ينتابهم القلق في العادة حول « العثور على مدرسة مناسبة » يسهل الوصول اليها - وتلك مشكلة تقلق الاهالي في اقطار عديدة أخرى . فالعائلة النموذجية ، التي تتمتع بمعايير بحبوحة الطبقة المتوسطة ، تعيش في مدينة تتوافر فيها الخدمات المدرسية . والحق يقال ، انه قبل ان يتم أي بناء في الجوار ، تخصص مواقع للمدارس التي تبنى وينفق عليها من الاموال العامة . ومن الممكن رؤيتها بوضوح على الخرائط المحلية العادية من الذين يبحثون عن موقع لمنزلهم الجديد . فمن المفروض ، ان كل ولد سيذهب الى المدرسة الواقعة جواره . ومن المرجح ان تكون جودتها بالقدر الذي تتصف به المدرسة التي تليها في المنطقة أو المدينة نفسها . هذا هو

التوقع التقليدي على الأقل ، بالرغم من أنه يحتاج الى تعديل كما رأينا .
والمسألة بسيطة . الا ان من الحماسة ان نخفف من دلالة نمو التعليم
الاهلي في السنوات الاخيرة - وبخاصة ذلك التعليم غير الديني . فحب
المظاهر موجود بالطبع ، كما هي الحال في كل المؤسسات البشرية ::
ولكنه ضئيل الاثر بصورة عامة اذا ما قيس بمعايير الدول الاخرى ،
نظرا لاقتصاره على الفرق في الملابس والمساكن وسيارات العائلة
بصورة رئيسة .

ويتوقع الآباء والابناء والمعلمون ان يجدوا تماثلا شديدا لاي سنة
دراسية في أي مدينتين . وبالرغم من ان الحظ (او سوء الحظ)
لا يحالفهم دائما ، فإنهم يجدون عادة ما يتوقعونه . والتنميط اكثر
بروزا بالطبع في المدن منه في المناطق الريفية . وربما كان التباين في
أغلب الاحيان دليل تخلف ، اكثر منه دليل تقدم ، باستثناء تلك المدن
الغنية التقدمية التي تدفع مرتبات عالية لمعلميها .

على ان الطلاب في الولايات المتحدة يتمتعون من بعض الجوانب
بفرص التمايز الذاتي افضل مما يحصل عليه الطلاب في البلدان الاخرى .
وهذا أحد جوانب الاسطورة الامريكية . الا ان الامركة ، والعمل
الجماعي ، والتكيف ، وتأثير الاداريين ، والمعلمين ، والكتب ، تؤدي
كلها من جهة اخرى الى تطبيع اجتماعي ليس له مثيل خارج البلدان
الاشتراكية . وآمل ان ابين فيما بعد مدى قرب افتراضات العديد من
المربين الامريكيين المسؤولين حول امور التطبيع الاجتماعي من تلك
الافتراضات المقبولة في الاتحاد السوفيتي . وسيقرر القراء بانفسهم
فيما اذا كان ذلك حسنا أم سيئا . الا ان بعض النصوص المعروفة
المشحونة بالوطنية ، تعطي انطباعا بان المدرسة الامريكية وحدها
« ديموقراطية » ، وأن الديموقراطية لا يمكن ان تبنى الا بوسائلها ،
وان الديموقراطية هي النتيجة المحتومة لها .

ومن المفيد جدا في ايضاح الافكار عن الفضائل والمنجزات الامريكية،

اقامة تمييز في اغلب الاحيان بين الوحي الاساسي الانساني «للاسطورة»
الامريكية ، واتجسيدها الحالي في برامج حققت التقدم المادي للملايين
كثيرة ، والملاحم الطارئة عليها والتي ادخلها الانتاج الضخم . ومن
خلال هذا التمييز يجب ان نتمكن من اجراء تقويم ناقد بصورة ادق
لفضائل التعليم الامريكي العديدة ومساوئه القليلة بالمقارنة معها .

ومن المفيد ان نعيد الى الذاكرة ان اورتيغاي غاسيه Ontegay Gasset
قد اعلن في « ثورة الجماهير The Revolt of the Masses » ان ما اسماه
«الاوربيون » « امركة » كان ببساطة نتيجة للمكنة . وسيكون من
المؤسف لو ان الامريكيين انفسهم حصل لديهم انطباع بان جذورهم
الوحيدة تتمثل في كونهم « امة على عجلات » . ان العجلات يقصد
منها ان « تحملهم الى اماكن » . اما الامكنة التي يقصدونها ، واما متع
الرحلة فيجب ان تكون قضية اختيار مسؤول لا مزيدا من الائمة .
وهكذا فان وقف المديح على الملاحم التي تستحقه لا يشكل
خيانة لطريقة الحياة الامريكية . ولا سيما ان النقد الذاتي الامريكي هو
اقسى ما وجه من نقد لهذه النقاط .

ويرتبط بتاثير المدارس ، الطابع الخاص للحياة الامريكية المدنية .
فالمدن القديمة نسبيا في الشرق تحتفظ غالبا بملاحم تكشف عن اصل
اوربي وافتراضات قبل - صناعية للحياة . ولكنك كلما تقدمت غربا
شكلت المدن بوضوح اختراعات حديثة جدا خدمت الغرض المباشر
لاستغلال موارد امريكا وتوفريتها بطريقة تتسم باكبر قدر ممكن من
البساطة والنمطية . فكلها قد بني او اعيد بناؤه على مخطط مربع
تنطلق الطرقات ضمنه في زوايا قائمة . ومعظم المدن والحوضر غرب
جبال الابالاش يقل عمرها عن مائة عام بالمعنى المديني الفعال ، وهناك
عدد مدهش منها انتشر كالقطر منذ ظهور السيارات . والمواصلات
بينها حسنة التنظيم شريطة الا تكون غريبا ، او فقيرا للدرجة لا تسمح
لك بامتلاك سيارة (وينطبق ذلك على قلة قليلة في الحقيقة) . وخلافا
لما هي الحال في اوربا ، هناك تشابه ظاهر بين المدن الامريكية ، من حيث
اسلوب افتراضاتها وخدماتها ، اكثر منه من حيث تصميمها الجغرافي .

ان تنظيم المدن والخدمات يتكيف مع السيارات ومشكلات وقوفها .
ففي القسم القديم من المدينة ستجد مخازن ، ومتاجر كبرى ، ومطاعم
ومرائب للسيارات كالتى توجد في مدن الولايات المتحدة الاخرى تماما .
كما توجد فيها الخدمات المنمطة نفسها ، وتنعدم فيها الخدمات نفسها .
وفي المناطق المجاورة الحديثة ستجد مراكز تجارية كبرى يخصص القسم
الاكبر من مساحتها للسيارات التى يطوف مالكوها لابتياح حاجاتهم في
فروع صغيرة لمخازن تقع في وسط المدينة الكبرى او في المخازن
السلسلية Chain stores . وهناك ، وفي اماكن اخرى ، يوجد سينما
ومطاعم ، ومصارف ، بل وخدمات مكتبية توافر لراكبي السيارات .
وتبقى المخازن مفتوحة في المساء حتى وقت متأخر . واماكن الطعام
(لا المقاهي المريحة Cafés or pubs على النمط الاوربي) يمكن أن
يرتادها المرء في كل الاوقات . وفي المدن الكبرى تبدو حركة السير
وكانها لا تتوقف ابدا . فالناس يتحركون دائما ، « وينتقلون الى اماكن »
ويطلبون اشياء . وسيسامح الاجنبي البسيط اذا ما تساءل عما اذا
كانوا يجدون الوقت ليكونوا شيئا ما ، او حتى ليعملوا او يحصلوا على
شيء غير مجهز ، وغير ملفوف في رزمة ، بل وفي « رزمة معدة للاهداء » .

وسيتساءل البعض عن صلة هذه الملاحظات بمناقشة تماسات الحياة
المدرسية . ان زائر الولايات المتحدة الحاد الملاحظة يعرف ذلك بصورة
جيدة . « فتقديمات المدارس والمعاهد العليا وبرامجها تمثل في الغالب »
رزمات ذات طول ومحتوى محددين ، كممة لنوع ما من الاعتماد Credit
بحسب طول الزمن الذي تستغرقه (لإحسب نوعية التعمق والادراك) .
وبالرغم من موجة البحث عن « الكفاءة » التى عمت في السبعينات ، فان
التعلم الفعال للغة اجنبية (مثلا) بصورة أن المرء يفهمها ويتحدث
بها بكفاءة ، من العسير أن يوجد الا في عدد معين من « الساعات »
المحسوبة او « الوحدات المعتمدة Credit Units » في الفرنسية او
الاسبانية . وهذا النوع من التسليم المنمط (على الناقلة الدوارة)
بالضبط هو الذي انصب عليه الانتقاد اللاذع من ايفان ايليش
Ivan Illich ، وايفرييت رايمر Everett Reimer وآخرين من

« دعاة إلغاء المدرسة Deschoolers » . ان كيف التربية - على الصعيد الشخصي والاجتماعي - وجميع المقاطع الجانبية للشخصية والجوانب الدقيقة التي تعنى بها التربية الفعالة بصورة حقة ، قد محيت نتيجة تبعية الانظمة المدرسية المطلقة لمكنة الحياة المحيطة بها ، كما تردد غالبا على السنة النقل الامريكيين في الستينات والسبعينات .

ولنقل بصراحة ، ان البيت والمثال الذي يقدمه (لثلا نتحدث من التلفزيون) يشكلان اقوى المربين تأثيرا . ما المثال الذي يقدمه ؟ اذا شئت ان تأخذ قسطا من الراحة يمكنك الذهاب للسينما ، او العودة الى البيت لمشاهدة التلفزيون او قراءة صحيفة يومية . وهذه الاخيرة بالنسبة لـ ٩٠٪ من الامريكيين هي صحيفة محلية - بالرغم من انها خاضعة بالتأكيد لصحافة سلسلية . وهي تخصص وسطيا ، ما يزيد قليلا على ربع مساحتها الواسعة للاخبار التي لا تتعلق مباشرة بالمقاطعة التي تقع فيها ، او بالمجتمع المحلي ذاته . والعديد من الصحف الامريكية الصادرة في المدن الصغيرة ، لا يستشف منها وجود الولايات المتحدة وحكومتها ، الا من حيث كونها مصادر للاخبار حول الجرائم او « سير الغرام » او الضرائب واللوائح التنظيمية غير المرغوب فيها . اما العالم خارج الولايات المتحدة فهو مكان للانشطة غير الامريكية . ومن الافضل ان تملأه صفحة بعد اخرى بالدعايات السخية ، او حتى بالرسوم الهزلية . وسواء اكان ذلك في المواد المطبوعة ام في الاذاعة والتلفاز ، فان الدعايات تشير عليك بما تشتريه ، وما تأكله ، وما تستعمله ، وتشرح لك كيف تستطيع « الحصول على ذلك الآن » بشروط اكثر سهولة ، وتبين لك الاشياء التي يجب ان تقتنيها ، انت وعائلتك ، من اجل ان تكون عصريا وامريكيا ، وكيف تستمتع بالحياة ، وكيف تنعم بالطعام المحبب اليك دون ان تأخذ المزيد من الحريات ، بل وكيف « تستمتع بالمزاج » . فمهما كان الشيء الذي تريد ، عليك ان تحصل على قسط منه ، احصل عليه الآن ، وبصورة نموذجية - وادفع فيما بعد . وكل فرد يجب ان يحصل عليه ايضا .

ان انتشار الافتراضات المدنية والممكنة ليس مقصورا على المدن بالمعنى الذي يفهمه الاوربيون من هذه الكلمة . فالقرى الصغيرة ذات الطريق الوحيد تمتلك نسخة مصغرة عن الاصل الذي تمثله المدينة الكبيرة ، تزدهر بها كما كان الاتحاد السوفييتي يترنم في اوائل ايامه بالجرارات والمحركات على انها رسل التقدم البشري . ولم يعد هناك من ضرورة ، في الحقيقة ، لان يسكن المرء في مدينة من اجل الاستمتاع بهذه المسرات المدنية . فقد كانت المدن المجمع من الطراز القديم تعتمد على الخط الحديدي وقوة الفحم والحديد ، والصناعات الثقيلة ، الا ان التمدن من الطراز الحديث شيء اكثر ذيوها ، كما سنرى الان ونحن ننظر في الحياة الجديدة في الجنوب . فقد تسربت الى الريف مشروعات صغيرة تعتمد على الكهرباء ، ونقل المحركات ، والوقود الطبيعي الذي يضخ عبر انابيب ممتدة تحت الارض من مناطق بعيدة مثل تكساس . وحين يكون كل منزل مزودا بالفعل ، او يطمح في الحصول على تدفئة مركزية ، وتبريد ، وسيارة ، وهاتف ، ومذياع ، وتلفاز ، ومجموعة كاملة للوازم المطبخ الرائعة ، واطعمة جاهزة ، فليس من المستغرب ان يتوقع كل ولد امريكي « جميع المنجزات » في التربية ايضا .

ان حصول هذا العدد الكبير من الاولاد على فرصة تربوية يشكل ثقة مستمرة بالتصميم الامريكي والمهارة الامريكية . الا ان النهوض بالمهمة الهائلة لانجاز ما يبدو مستوى متماثلا ، ودعم هذه الثقة يشكل مهمة اكثر ضخامة نظرا للمصاعب الجغرافية ، والموارد غير المتكافئة ، والنزعة الاستقلالية للعديد من الاهتمامات المحلية .

اكتشاف المواهب وتنميتها

ان العديد من الكتاب الامريكيين - المتحمسين للمحافظة على الديمقراطية واللتزمين بصلابة بالنظام الشامل للتربية - عبروا طويلا عن اهتمامهم بالمشور على المواهب وتنميتها . وقد طالب البعض (مثل كيبيل Keppel في 'The Necessary Revolution in American Education')

بشرف الفرص التعليمية الحقبة بصورة مجددة عن طريق عمل منسق
تشارك فيه الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات وسلطات المناطق .
كما ركز آخرون على إقامة برامج ضمن المدارس تمكن الطلاب من التسابق
الى الامام او من تطوير عملهم في ميادين تقع ضمن دائرة اهتمامهم . وقد حظي
بعض هذا التطور بمساعدة بحوث أكاديمية ، وبعضه بتطوير في التقنية
والبرامج قامت به شركات للأعمال ركزت جهودها على « التقنيات
الصلبة Hardware » « الجديدة في التربية - والتي تضم كل شيء من
« أدلة العمل Work - books » الى « الاشرطة التلفزيونية
Video - cassettes » وخدمات التعلم الإضافية . وفضلا عن ذلك فقد
اجتمع تزايد التشريع الفدرالي مع مشاريع قلمت في بعض دوائر
الولايات والجامعات لتشجيع المواهب الشابة بالمنح الدراسية ووسائل
دعم أخرى . لذلك يفترض العديد من الناس أن التحول أخذ مجراه
منذ اطلاق سبوتنيك الاول - وهذا مفهوم خاطيء .

وفي الحقيقة ، ان مسائل الكيف والمواهب المهدورة لاقت اهتماما
جادا في الولايات المتحدة منذ حوالي ١٩٥٠ - لدرجة أنه يستحيل هنا
اعطاء أمثلة عن الكتابات التي عالجت هذا الموضوع . اما المجازفات التي
قامت مثل « مشروع الشبان الموهوبين The Talented youth project
(الذي نظم عام ١٩٥٣) ، و « برامج الاماكن المتقدمة
The Advanced placement programs » الذي استمر فترة طويلة
في قبول الطلاب القديرين لمساقات دراسية مكثفة) و « المنحة القومية
للجسدارة The National Merit Scholarship » فقد لاقت انتقادات
حاددة من بعض المربين المحترفين على أنها « غير أمريكية » ضمنيا ، ولو
أنها لم تصب ضمن هذه العبارة تماما . بل ان ادخال المعلمين المتخصصين
الى المدارس الابتدائية (لتعليم الفنون او الموسيقى على سبيل المثال)
لقي مقاومة شديدة من جماعات المعلمين النافذة . الا ان التوقع العام
من المساق الدراسي الثانوي رفع تدريجيا ، وقد ساعدت هذه العملية
خطط متنوعة لاعتماد مؤهلات القبول في الجامعات قادتها « هيئة
امتحانات الدخول الى الجامعات College Entrance Examination Board »
في نيويورك وأجهزة مماثلة عبر البلد كله .

وحرصا على التباين مع البلدان الاخرى (وهو ليس بالشيء المقبول) هناك عدة مدارس امريكية ، يمكن ان توصف حتى الآن - حتى بعد العودة الى « الاساسيات » بانها ، بالمقارنة مع غيرها ، لا تبالي بالمواد الدراسية ، وبالدقة الاكاديمية ، وبالتقدم ضمن سرعة معينة بغية انتهاء منهاج (تلك الشروط التي تحدد في البلدان الاخرى لاعتبارات اقتصادية او عن طريق اوامر وزارية) . اما تعلم الوقائع الصعبة والتمكن الحقيقي من المهارات فهي تحتل اهمية ثانوية لدى العديد من المعلمين ، بحسب ما تبينه دراسات مدعومة بالوثائق اجريت في اواخر السبعينات .

ان معلمي المدرسة الابتدائية بصورة خاصة ، اكثر حماسة من غيرهم لان يروا اولادا مرححين ينشئون « علاقات اجتماعية سليمة » ، ويقلدون « الخبرات اليومية ويناقشونها » ، ويفهمون دورهم في المجتمع كما يرونه . والمدارس التي تحقق هذه الاهداف تنجح ظاهريا ، فمعظم الاولاد فيها يتسمون بالسمانة ، ولكن جنوح الاحداث الهائل والارقام الدالة على الاخفاق تجعل العديدين يتساءلون عما اذا كان ما يتوقع من الاولاد كافيا ، وما اذا كان هؤلاء الاولاد مشغولين بدرجة كافية ، و « ملتزمين » بتكوين غرض لحياتهم .

من السيئات الواضحة لمزاج المدارس قبل التغييرات التي بدأت في نهاية الستينات ، النفور الراسخ فيها من امثلة فرصة تتحدى الولد اللامع او المتحمس حقا . ومنها ايضا المشكلة المستمرة والتمثلة في عدم توجيه انتباه كامل للموضوعات غير المحبوبة ، مثل الرياضيات . وقد زاد في خطورة تلك السيئات وجود نقص حاد في المعلمين المتخصصين الذين تجذبهم الاجور السخية في اماكن اخرى . اما الان فهناك فائض من المعلمين ، ولكن الصعوبات الكامنة في الاختيار الحر تثير مشكلات .

فقد لاحظ « مكتب الولايات المتحدة للتربية » عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ ان ٢٣٪ من المدارس الثانوية في ارجاء البلاد لم تقدم مقررات دراسية

في العلوم الأساسية أو في الرياضيات . وذلك الآن تاريخ قديم* وربما أعطت هذه الملاحظة انطبعا خاطئا حتى في تلك الايام (لان نسبة ٢٣٪ انضم العديد من المدارس الريفية الصغيرة التي تقدم التعليم لحوالي ٦٪ من مجموع طلاب المدارس الثانوية فقط) . الا انها تنبه الى اهمال اوسع للموضوعات الأساسية جدا بالنسبة لمستقبل مجتمع تقني . وقد بينت « المنشأة القومية للعلوم » عام ١٩٦١ ، فضلا عن ذلك ، ان العديد من معلمي المدارس الثانوية الذين كلفوا بتعليم الرياضيات والعلوم لا يملكون اكثر من معرفة عرضية بالموضوعات التي يدرسونها . وقد ادى تباطؤ الصناعات الفضائية والجوية في مطلع السبعينات الى تحول مفاجيء نحو المدارس والمعاهد العليا التي تعد المدرسين المتخصصين في الرياضيات والعلوم — بدلا من المعلمين العاديين . يبقى ان نرى ما اذا كان ذلك يشكل ظاهرة مؤقتة ام لا ، وكيفية تأثيره في التكوين العلمي داخل المدارس .

ان العلوم العامة ، والفيزياء ، والكيمياء ، وعلم الحياة — لثلاث نقول شيئا عن اللغات الاجنبية والمعلومات عن البلدان الاجنبية — لا تحصل على شعبية عالية في استطلاعات الآراء . وحين يأخذها الطلاب ، يكون ذلك عادة بمستوى بدائي جدا ، بالرغم من توافر كتب امريكية من الدرجة الاولى لاولئك الذين يرغبون في تنشيط انفسهم ، ولا سيما في المستوى الجامعي . حيث ما يزال ممكنا معالجة الكثير من خمول المدرسة الثانوية . وبالرغم من ان برامج اكثر غنى ، ويفترض فيها ان تكون اكثر تطلبا ، تظهر الآن بصورة اكثر تكرارا وبروزا ، فان على الملاحظين الاجانب الا يتوقعوا اشياء مثيرة جدا في معظم الحالات . وربما استطاعوا ان يصنفوا هذه البرامج على انها « طبيعية » ، بالرغم ان المعايير يمكن ان تتعدل في جميع أرجاء البلاد بصورة جلية ، فيما اذا ساد المثال الحالي لبعض

* اللؤلؤف على عرض وتحليل لهذا النقد في تلك الفترة التكوينية للتربية الامريكية انظر كتابي المجتمع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة ، ١٩٦٥ — Society, schools and progress in the USA, 1965

وبخاصة الصفحات ١١٢ — ١١٧ و ١٦٥ — ١٦٦ ، و ١٦٨ — ١٧٢ .

التكثيف الذي تحدث عليه الحكومة الفدرالية . الا ان مناطق عديدة ،
وولايات بكاملها ما تزال على كل حال لامبالية أو غير واعية ، وكثير من
المربين المحترفين ما يزالون راضين عن انفسهم .

ولا عجب بعد ذلك ، اذا كان الشاب الامريكي الوسطي متخلفا عن
مثيله الاوربي قرابة سنتين في مواده الدراسية (وقد يكون أكثر من ذلك
في حالات خاصة) . فالعديد من الموضوعات يجب ارجاؤها في الواقع
حتى الجامعة ، بالرغم من انه يترتب على الطالب الاوربي ان يحصل على
مستوى عال فيها قبل ان تكون هناك امكانية للالتحاق بالجامعة . الا ان
الاشياء تحسنت الى حد كبير - في المدارس الثانوية الأكثر حماسة على
الاقل - بعد الانخفاض الكبير للمستوى العلمي في الخمسينيات . كما ان
علينا الا نفترض ان انحطاط البحث العلمي بدأ حينئذ ، او حدث فجأة فيما
بعد . فهناك ناقد متطرف للتربية الامريكية ، الا انه عالي القدر والتأثير ، وهو
الدكتور ر. م. هوشينز Dr. R. M. Hutchins الذي رأس جامعة شيكاغو
في وقت ما ، أعلن انه « في مطلع القرن العشرين كان كل شاب يحمل
شهادة نهاية الدراسة في ليسيه Lycée فرنسية ، او جمنازيوم
Gymnasium المانية ، او ليسيو Liceo ايطالية ، قد اكتسب في سن
الثامنة عشرة ، بعد ١٢ عاما من الدراسة :

قدرا من المعرفة في المواد الدراسية يساوي تقريبا ثلاثة خريجين في
جامعات الولايات المتحدة معا ، بعد ١٦ عاما من الدراسة ، وفي سن الـ
٢٢ تقريبا . واذا ما تخصص طالب جامعي في امريكا في الرياضيات فانه
سيصل في سن الـ ٢٢ الى فروع مثل حساب التفاضل والتفاضل ،
والهندسة التحليلية ، والمعادلات التفاضلية . في حين ان الخريجين في
المدارس الثانوية الاوربية من الطراز القديم ، في سن الثامنة عشرة كانوا
يعرفون الاساسيات في معظم هذه المجالات ، وكانوا يعرفون ايضا بالقدر
نفسه ثلاثة مواضيع اخرى على الاقل وهي : اللاتينية ، واليونانية ،
ولغتهم القومية(*) .

* R. M. Hutchins, The conflict in Education. New York : Harper
& Raw, 1959, Page 38

ان ملاحظا خارجيا ، مثل الامريكي الدكتور هيشنز Dr. Hutchins يمكن ان يحس بصدمة حتى من التباينات المعاصرة ، التي ليست متطرفة الى هذا الحد. الا انها تشكل علائم في كل مكان على ان الامريكيين الحاصلين على معلومات افضل يحسون بها أيضا . فالعديد من الشركات التي تقدم منحاً دراسية على المستوى الجامعي تلج على حدود دنيا معينة قبل اعطائها ، وهي لذلك لا تجد في بعض الحالات متقدمين لتلك المنح . والدراسات الحديثة مثل « الدراسة الدولية للتحصيل في الرياضيات لعام ١٩٦٧ » ، والمقارنات اللاحقة لها مازال تثير عجب القادة الامريكيين من ان التوقعات قليلة جدا بصدد المدرسة الثانوية الامريكية . فما ان يغادر الامريكيون المدرسة او الجامعة حتى يبذلوا جهدا كبيرا في الحقيقة - وبايقاع يجعل بعض الاجانب يشعرون بالاعياء تقريبا لمجرد ملاحظتهم . ولكن الصدمة ازاء قسوة التنافس التي يتسم بها عالم المهنة تؤجل بالنسبة للعديد من الاولاد الامريكيين حتى يتركوا الجامعة في سن الـ ٢٢ .

لقد ذكرنا حتى الآن تأثيرين جانبيين للاهتمام المتزايد بالكيف والشمول : الالتحاق المتزايد بالمدارس الاهلية في سنوات « المدرسة الثانوية العليا » على الاقل ، بالرغم من ان الاجور قد تكون معادلة لاجور الجامعة ، والمحاولات المبذولة لتحسين الفرص امام الاولاد السود والمدنيين وأقليات محرومة اخرى . وفي الحالة الاخيرة ، وبعد الاخفاق المأساوي لنقل الاولاد بالسيارات الكبيرة « Busing » ، من حيث استخدامه وسيلة لتحقيق المزيد من التكافؤ ، لجأت بعض المناطق الى اعادة رسم حدودها في سبيل توفير مدارس محلية اكثر اختلاطا مع فرص افضل لتشجيع العمل الجيد . الا ان هناك تطورا آخر يجب ذكره . فالمدارس الدينية (الكاثوليكية) تعد عامة اكثر تقيدا بالامور الشكلية والتقاليد في التعليم ، وأشد ضبطا . وقد بضاءلت شعبيتها بصورة بارزة حتى بداية السبعينيات ، واغلق العديد منها ، ولكن يبدو ان عددا منها استقر منذئذ ، وراح بعض الآباء يتطلع اليها من اجل التعليم « الفعال » اكثر منه لاسباب دينية . (وتلاحظ الظاهرة نفسها في فرنسا وايطاليا ، حيث

يتطلع الآباء الطموحون الى المدارس الكاثوليكية بالرغم من كونهم غير متعصبين دينيا نظرا لتعليمها « المتين » .

وبالرغم من جميع هذه التغيرات ، استمرت تقديرات « هيئة امتحانات الدخول الى الجامعة » في الهبوط حتى وقت كتابة السطور . وتحاول المخططات الرئيسة للتعليم العالي التي تطبق في عدة ولايات ابعاد الطلاب غير المناسبين عن الجامعات وتوجيههم نحو معاهد بديلة (مثل « كليات المجتمع Community Colleges » ، التي تجمع بين السنتين الاوليين في التعليم العالي وانواع كثيرة من التقديمات الاضافية من النوع المهني ، او المتمم ، او نصف الترويحي) ، الا ان نسبة الالتحاق العام بالتعليم العالي استمرت في التضخم . لذلك كان من المفيد ان ننظر ، عند هذه النقطة ، في بعض خصائص التعليم العالي الامريكي .

المعاهد والجامعات :

لقد ادركنا في نقاط متعددة من هذا الفصل ان هناك توقعات خاصة بصدد الجامعات الامريكية . كما لاحظنا ان اكثر من نصف الشبان في سن الـ ١٨ يباشرون على الاقل نوعا من « التعليم العالي » ، كما تدعى جميع اشكال التربية بعد الثانوية . وقد ادى النمو السريع للمعاهد او الكليات الصغرى Junior colleges ومعاهد او كليات المجتمع Community Colleges التي تقدم سنتين من الدراسة بعد الثانوية ، الى تشويش الكثيرين بشأن التحول الجاري . فخلال السنوات العشر من ١٩٦٢ الى ١٩٧٢ ، تضاعف الالتحاق بالكليات الصغرى اربع مرات . ومن الصعب تقديم ارقام صحيحة ، لعدم الدقة في تعريف المصطلحات على الارجح . الا ان مكتب الولايات المتحدة للتربية اوضح عام ١٩٧٢ ان ١٦ مليون طالب مسجلون في الكليات الصغرى ، وان العدد يمكن ان يرتفع الى ٣ ملايين بحلول ١٩٧٥ . (وهناك حساب بديل ، ولكنه خبير ، يشير الى ان عدد الملتحقين بالكليات الصغرى يمكن ان يصل حتى ٥ ملايين بحلول ١٩٧٥) . والواقع ، انه حين تحرير الكتاب كان هناك ٣.٧٠ معهدا وجامعة تضم معا ١١ مليون

طالب ، يعلمهم نصف مليون مدرس . والمبالغة في الفروق بين هذه المؤسسات العديدة ، والطلاب والمساقات الدراسية شبه مستحيلة (لانها أمور قائمة فعلا) .

ان معدل الزيادة في الالتحاق بالكليات الصفرى يبلغ ضعف الزيادة في الالتحاق العام بالتعليم العالي ، وهذا الواقع وحده مسؤول عن بعض التزايد الهائل . والمساقات الدراسية في الكليات الصفرى وكليات المجتمع تغطي عمليا كل اهتمام يمكن تصوره - من الصف الاول الحقيقى في التعلم العالي (بالنسبة للذين لم يحصلوا على نتائج جيدة في المدرسة الثانوية على الاقل) ، الى المهارات المهنية ، او المنزلية ، او الترويحية ، الى الفرص التربوية العلاجية . لذلك كان من الصعب الاتكال على اي نوع من التعريفات مما يعنيه « التعليم العالي » . وهذه الامثلة العملية القليلة ستوضح هذه النقطة ، كما ستبين ايضا عدم ثبات اي تنبؤ بصورة علمية .

لقد حسب مكتب الولايات المتحدة للتربية ان مجموع مؤسسات التعليم العالي عام ١٩٧٠ بلغ ٢٥٦٥ مؤسسة . اما لجنة كارنيجى Carnegie للتعليم العالي فقد قدرت في تقريرها لعام ١٩٧٢ عدد هذه المؤسسات بـ ٢٨٢٧ مؤسسة ، وقد نظرت في حسابها الى المباني الجامعية المختلفة على انها مؤسسات متعددة ، ويبدو ذلك صحيحا اذا اخذنا بالحسبان ان بعض المباني (العائدة لمؤسسة واحدة) قد يبعد بعضها عن بعض اميالا عديدة ، ويقع في اجزاء مختلفة من الولاية ، ويخدم اغراضا مختلفة . اما الرقم الذي اعطته لجنة كارنيجى لعدد الملتحقين بالتعليم العالي عام ١٩٧٠ فقد كان ٨٥٠٠٠٠٠ طالب - وهو يمثل ٣٥ ٪ من الشبان في المدى العمري المقابل لهذا التعليم ، وينتج عن تسجيل مايزيد على ٥٠ ٪ من الشبان في سن ال ١٨ . وبناء على ذلك ، فان الالتحاق بالتعليم العالي يتوقع ان يصل (حتى مع بعض الانخفاض في معدل النمو) الى ٥٠ ٪ من مجموع الفئة العمرية المقابلة ، بحلول عام ٢٠٠٠ .

وبحسب الاتجاهات السائدة ، يتوقع ان يصل عدد الملتحقين بالتعليم العالي عام ١٩٨٠ الى ١٣٥ مليوناً . واذا افترضنا حدوث بعض التعديل

في الاتجاهات (نتيجة لعوامل منها التوصيات الخاصة للجنة كارنيجي بشأن اعادة تنظيم الدراسات الجامعية) ، فان العدد المتوقع للملتحقين عام ١٩٨٠ يبقى مع ذلك ١٢٥ مليوناً . (ونريد أن نذكر ان عدد هؤلاء كان اقل من ٣ ملايين حين صدور الطبعة الاولى من الكتاب عام ١٩٥٨) .

ويمكن تكوين فكرة عن الطريقة التي يتم بها التخطيط من اجل مواجهة هذه الاعداد من توصيات لجنة كارنيجي التي لقيت اهتماما واسعا . فقد اوصت هذه اللجنة في سبيل - تحقيق اغراض مختلفة منها - خدمة هذه الاعداد ، بأن يلجأ خلال الستينيات والسبعينيات الى ما يلي :

٢ - نشر تقديمات المعاهد ذات السنتين والقبول المفتوح على نطاق واسع .

ب - انشاء من ١٧٥ - ٢٣٥ كلية مجتمع جديدة بحلول ١٩٨٠ (يقام حوالي نصفها في المناطق الحضرية الواسعة) لخدمة تربية الكبار والاهتمات المهنية أيضا .

ج - انشاء من ٨٥ - ١٠٥ « كلية شاملة Comprehensive Colleges » جديدة بحلول ١٩٨٠ (يقام حوالي نصفها في المناطق الحضرية الواسعة) .

وقد اوصت اللجنة أيضا بزيادة في النمو تبلغ ٣٢ ٪ في معاهد الفنون للاحرة Liberal arts ذات السنوات الاربع ، وبمعدل نمو مماثل في مؤسسات مهنية متخصصة لزيادة الالتحاق بنسبة تقارب ال ٥٤ ٪ خلال العقد الكائن من ١٩٧٠ - ١٩٨٠ ، واوصت اللجنة فضلا عن ذلك بتقوية المؤسسات الاهلية للتعليم العالي ودعمها . واستنادا الى تقرير « مجلس كارنيجي لدراسات السياسة في التعليم العالي » لعام ١٩٧٧ ، بدا ان مستقبل المؤسسات الاهلية للتعليم العالي في الولايات المتحدة - تلك المؤسسات التي تضم بعضا من اكثر المؤسسات شهرة وامتياراً - سيكون في الواقع محفوقا بالمخاطر طوال الثمانينيات ، نظرا للتضخم ، وارتفاع الاسعار ، وعدم الاستقرار الدولي بشأن النقد والتوظيفات .

وقد قيل أن حوالي ربع الجامعات والمعاهد الأهلية التي يصل مجموعها إلى ١٦٠٠ جامعة ومعهد يعاني من مصعب خطيرة .

وقد بينت مقارنة أجريت خلال عام ١٩٧٧ بين الجامعات الأهلية المتفوقة العشر ، والجامعات العامة المتفوقة العشر في مجالات الحقوق ، والأعمال Business ، والدراسات التربوية ، أن تلك الجامعات الأهلية العشر أرفع مكانة من مثيلاتها العامة ، بالرغم من أن ستا من الجامعات العشر الأولى في مجال الدراسات التربوية وحدها كانت من الجامعات العامة . إلا أن غير الأمريكيين يجب أن يلاحظوا أن أية منشأة ، مهما كانت ، لا يمكن أن تكون عمليا « متفوقة كليا » أو « متخلفة كليا » . فالاقسام في المبنى الجامعي نفسه (أو في عدة مبان تشكل جامعة واحدة) تختلف أشد الاختلاف في الامتياز والشهرة .

ونظرا للفروق المذكورة فيما سبق ، فإن « التخرج » في المدرسة الثانوية ، أو حتى الحصول على « مشاركة associateship » في الآداب أو العلوم بعد دراسة سنتين في معهد صغير أو كلية صغرى Junior college تعني أشياء مختلفة جدا من مكان إلى آخر . لذلك ظهر نظام معقد لتقويم الملامحة للدخول إلى الجامعة ، يتوقف عادة على قبول معايير تتفق عليها اتحادات للمعاهد والجامعات . وهذا النظام يخدم بكفاءة من « خدمة الاختبارات التربوية » في برنستون Princeton و « هيئة امتحانات الدخول إلى الجامعات » - وهما منظمتان مستقلتان - وهيئات اعتمادية أخرى ، ذات معايير مختلفة أحيانا .

أما النمط العادي للتعليم العالي فهو يتمثل في تقديم أربع سنوات من الدراسة الجامعية الأولى في معهد College (قد يكون جزءا متكاملًا من جامعة ، بالرغم من أن معاهد شديدة الأهمية ليست كذلك) واتباع ذلك بمدارس عليا graduate Schools أو « مدارس مهنية Professional schools » . ويتمثل الافتراض التقليدي في أن « معاهد الآداب والعلوم الحرة » تقدم التربية العامة general education

بصورة رئيسة ، إلا أن نصف المقررات الدراسية هي مقررات مهنية ، مثل الدرجات الممنوحة . فالباكالوريوس في الآداب B. A. أو في العلوم B. S. تتبع أربع سنوات دراسية . ودرجة الماجستير M. S. أو M. A. يمكن الحصول عليها في سنة إضافية ، ودرجة دكتوراه الفلسفة PH. D. بعد سنتين أخريين . وتبدأ الدراسة من أجل درجة في الطب إثر التخرج في دراسة جامعية تبلغ أربع سنوات ، ويتكرر الشيء نفسه في الأعداد لدرجات متينة في دراسات الأعمال ، والهندسة وما شابهها . وهناك درجات أخفض مستوى في موضوعات مهنية (تأخذ غالبا الاسم نفسه) وتقدم غالبا في المعاهد .

سيقال المزيد عن التعليم العالي وأعداد المعلمين في قسم لاحق . أما مهمتنا الحالية فهي توضيح البنية . لذلك يمكننا أن نتعرف ببساطة أن تربية المعلمين وتدريبهم يتمان أيضا في المعاهد ، التي تشكل عادة جزءا من جامعة ، أو التي ظهرت حديثا بكامل حقها ، على هيئة « جامعات تابعة للولايات » . وبعض هذه الجامعات واسع وغني جدا . فالولايات مسؤولة عن شهادات المعلمين ، وهي حريصة على توفير حاجاتها منهم ، لذلك كانت على استعداد لتخصيص الأموال لمعاهد الولاية .

ويضم مدى المعهد النموذجي عدة مساكن قد توفرها مدارس تحمل أسماء أقل ضخمة في أقطار أخرى ، أو لا تحمل اسم « مدرسة » على الإطلاق . وتمنح المعاهد الأمريكية بحرية درجات في موضوعات قد تمنح شهادات أدنى في أمكنة أخرى . والتركيز فيها على الدراسة المستقلة النقدية يقل كثيرا عما هو قائم في الجامعات الأجنبية ، ويزداد بصورة كبيرة على الدوام أثناء المحاضرات . وفي هذه المحاضرات يوجد غالبا حمل ثقيل متكرر بعض الشيء .

إن الأساتذة الأجانب يجدون الطلاب الأمريكيين عامة طيعين أكثر مما اعتادته أذواقهم - وهذا شيء مثير للدهشة في أرض الحريات . كما يرون أن الدرجات النهائية و « الساعات المعتمدة » تعطى أهمية أكبر من

الامتحانات الدقيقة أو القراءة النقدية التي تتوقع من الطلاب في كل مكان خارج أمريكا الشمالية ، بل أن الجامعة الأمريكية الممثلة التي تحتل البطولة في اخلاصها (لنموذج التعليم العالي الأمريكي) لا تستطيع الادعاء بأن الأنشطة اللاصفية للطلاب المتوسطين قبل التخرج توفر لهم تعويضا حقيقيا نقديا عن السلبية الصفية . فالخبرة الكلية للطلاب (التي اقتصرت غالبا على اجابات موضوعية في عدة اختبارات مروا بها) تركتهم مرارا غير مدربين على النقد أو النظر الى الاشياء من الخارج ، كما تركتهم غالبا دون اعداد في المعرفة الاساسية . وحياتهم الجامعية لا تساعدهم دائما على تصحيح مساوئ المدرسة .

أما الطلاب الخريجون أو الأكثر تقدما ، فيعملون غالبا بصورة منهجية ، في « البحوث الفصلية Term papers » أو « المقالات Essays » التي يجب أن تكون غزيرة التوثيق بالحواشي والمصادر ، ولكن في عمل هؤلاء الكثير من جمع الوثائق ، والقليل من البحث العلمي المستقل ، الى حد أنهم ربما سألوا المدرس مرارا عما اذا كان يطلب « بحثا » أم « عملا أصيلا » . والحقيقة أن هذا التمييز خال من المعنى خارج أمريكا الشمالية . وفي الحالات المتطرفة يسهل تجنب المشكلات عن طريق « أمالي » الاستاذ أو اعتماد « كتاب للمقرر » ، ويمكن أن يسمع المرء طلابا كسولين أو أقوياء مشاكسين يقسمون أنهم « لم يفتحوا كتابا على الإطلاق » . على أن متطلبات القبول الاصطفائية ، والحقاق المواهب على أساس التنافس (المواهب المتطورة فعليا في الحقيقة) بدأت تبرز التباعد الاجتماعي والاكاديمي بين الاقلية المتميزة من المعاهد والاكثرية التي مازالت قائمة بأوضاعها . فقد وضعت عدة معاهد صغيرة « للفنون الحرة » ، والمعاهد الشهيرة الشديدة الاصطفاء معايير عالية منذ زمن بعيد .

على أننا يجب ألا نغالي في إبراز الجانب السلبي للإنجاز الغزير . فبالرغم من أن الأمريكيين يواصلون القول بأن كل هؤلاء الشبان والشابات ملتحقون « بتعليم عال » ، ويضعونهم نتيجة لذلك في وضع سخيف غير مؤات وغير ضروري عندما يقارنون بطلبة الجامعات في البلدان الأخرى

بالرغم من ذلك يحصل معظم طلاب الجامعات الأمريكية على شيء لا يتوافر لمعظم أقرانهم الأجانب - ألا وهو تذوق لعناصر التعلم الأكاديمي ، وموطيء قدم على سلم التقدير الاجتماعي والتقدم اللذين يوقفان في الأماكن الأخرى على المهن العلمية . فكل فرد في الولايات المتحدة يجب أن يحصل على هذا الحظ ، لذلك كان على كل مهنة أن تكون مهنة علمية على نحو ما ، وملائمة لدرجة علمية . وهذه مبالغة حول نظرة الأمريكيين العاطفية أزاء المكانة العلمية ، ولكنها تحمل تماثلا يمكن تعرفه شأنها في ذلك شأن كل صورة كلاركاتورية . فالتمريض ، والمحاسبة ، وخدمات الطعام والترفيه ، وخدمة الحكومة المحلية ، والإعلان ، والتجارة ، والصحافة ، تمثل مجريات جامعية نموذجية في الولايات المتحدة ، بالرغم من أنها ليست كذلك في الأماكن الأخرى .

ومن بين الـ ٢٨٠٠٠ مؤسسة للتعليم العالي عام ١٩٧٢ ، عدت لجنة كارنيجي أفضل ١٥٠ مؤسسة على أنها « جامعات للبحوث تمنح الدكتوراه » ، كما صنفت ٧٠ مؤسسة أخرى أو نحو ذلك على أنها « جامعات تمنح الدكتوراه » ، ضمن فئة أدنى من الأولى ، إلا أنها تضم مع ذلك مدارس عليا وبعض تسهيلات البحث . والـ ٢٢٠ مؤسسة هذه يمكن مقارنتها بصورة عادلة مع الجامعات ، ومعاهد الهندسة Polytechnics والتجارة في أوروبا في معاييرها الفكرية والمهنية . وبالرغم من أن فئة ضئيلة نسبيا من الأمريكيين تلتحق بمدرسة مهنية عالية (للخريجين) ، فإن نسبتها ربما كانت ضعفي الفئة المماثلة في بريطانيا على الأقل .

وفي هذا المستوى أيضا ، هناك « زمالات التدريس Teaching Fellowship » وسلام أخرى في الحياة الأكاديمية ، تشجع العديد من الباحثين الشبان الموهوبين في الولايات المتحدة على المثابرة على بحوثهم وخدمة المتعلمين الجامعيين ضمن شروط مواتية جدا . فالمكتبة وتسهيلات البحث المتوافرة في فضليات الجامعات الأمريكية ، وفي الحقيقة ، في بعض أقسام العديد من الجامعات غير المتميزة جدا أيضا ،

رائعة بحسب جميع المعايير الدولية . ويتوافر أيضا لأولئك الشباب الأكاديميين المتأثرين بتدريس جيد وتوجيه دؤوب ضمن حلقات بحث تتسم بروح الصداقة والاثارة تخجل ازاءها العزلة المكافحة للباحثين في العديد من جامعات العالم . على أنه يجب ان نتذكر هنا اننا نتحدث عن الاقلية من الطلاب الجامعيين الباحثين ، لا عن الطالب النموذجي في الدرجة الجامعية الاولى ، او في الحقيقة ، عن المرشح النموذجي للماجستير . ففي هذه الاوضاع يشكو العديد من الطلاب من الانعزال .

واذا ما استثنينا العديد من درجات الماجستير او الدكتوراه في « التربية » ، فان الدرجات الامريكية العليا يمكن مقارنتها غالبا بالدرجات المماثلة في أوروبا ، في الجامعات الامريكية الاكثر اصطفاء وتحديدًا لطلابها على كل حال . وللمدارس الخاصة بالخريجين غالبا مناهج متخصصة دقيقة وسليمة . ومن المدهش ان نرى أنه بالرغم من أن درجة البكالوريوس في الآداب او العلوم ، على سبيل المثال ، قد تكون افضل قليلا في مستواها من البكالوريا Baccalauréat أو الأبيتور Abitur أو الشهادة العامة للتربية بالمستوى المتقدم General certificate of Education at Advanced level ، فان مستوى الدكتوراه يعادل في معظم الاحيان مستوى الدكتوراه في الفلسفة PH. D. في بريطانيا . الا ان ذلك لا يمكن ان يقال عن المعاهد بصورة عامة . ان ييل yale ، وهارفارد Harvard وبرنستون Princeton ومؤسسات بارزة أخرى جامعات رائعة بحسب جميع المعايير . كما ان الجامعات التقنية العظمى تعد أمثلة تحتذى في العالم . وهناك عدة معاهد وجامعات أخرى للبحث تضم أقساما متخصصة ممتازة تجذب النخبة الفكرية في أمريكا والأكاديميين من جميع أرجاء العالم بفضل مواردها التي لا مثيل لها (وللمرتبات الامريكية فضل في ذلك أيضا) . ولكن هذا لا يمكن ان يسوغ دفعا أعمى علما عن كل ما يسمى تعليما عاليا Higher Education .

ويستخلص من هذا الوصف ان « التعليم العالي » الامريكي يختلف

عن التعليم الموجود في الامكنة الاخرى ، وهو يمثل اللزوة لا من حيث اتساع مدى التعليم عن أي مكان آخر فحسب ، بل انه نفسه يغطي مدى واسعا جدا من الاهتمامات أيضا - وهذه الاهتمامات تقع في مستويات مختلفة جدا . ويعيد كيبيل Keppel الى الذاكرة في الواقع القول القديم حول « الرءاءات الست » في بعض مقررات السنة الجامعية الاولى في بعض المعاهد وهي : القراءة العلاجية Remedial reading والكتابة العلاجية والحساب العلاجي . الا اني استطيع القول بامانة كاملة انني درست في مؤسسة السيد كيبيل (هلفارد) مقررين دراسيين في مستوى التخرج كانا من اكثر اللقاءات اثرة في حياتي . وفي الطرف الاخر ، وفي مكان مختلف جدا ، كان الطلاب الخريجون في مستوى تحصيلي يماثل مستوى طلاب جيدين في السنة الثانوية السادسة في انكلترا Sixth form ، ويعرف الأمريكيون ان هذه الفروق موجودة ، ويسلمون بها بالرغم من انهم يأسفون لبعضها . ولكنهم نادرا ما يعرفون مداها الواسع .

ولعلنا نكون اكثر عدلا مع الولايات المتحدة ، واكثر صدقا في تقديرنا للعنصرية الامريكية اذا قبلنا ان التربية الجامعية هناك ، تشكل بالنسبة للعديد من الذين يتلقونها ، خبرة اجتماعية او قبل - مهنية ، اكثر منها خبرة في البحث الاكاديمي الجدي . ففي الحرم الجامعي الامريكي ترى الشبان من الرجال والنساء الذين يعدون لجميع انواع المهن ، وينتمون الى اصول مختلفة ، يختلطون بحرية لمناقشة استجاباتهم للعديد من مشكلات الحياة . وتدرج هيئة التدريس The faculty ضمن واجباتها ان تضع نفسها تحت تصرف الطلاب لجميع انواع الاستشارات . اُضيف الى ذلك انه يوجد هناك « عميد للرجال » و « عميدة للنساء » يكلفان العناية بصالح مواطني المستقبل في واحد من اكثر مجتمعات الارض ميوعة . وتتوافر أيضا الخدمات الطبية والنفسية ، ويساعد المرشدون المهنيون بالتخطيط للحياة الدراسية والمهنية ، ومما يرتدي قيمة كبرى لدى معظم الشبان حصولهم على تماسات شخصية مع باحثين علميين حقيقيين ومع صانعي التقدم . وربما حظيت هذه الفرصة الرائعة بتقدير اكبر لو ان جميع الطلاب انتبهوا الى ان معرفة الوقائع

والتصميم على اجراء بحث مستقل في المصادر الاصلية تشكل مكونات جوهرية للمناقشة السليمة . وقد تم تحقيق ذلك في اقلية صغيرة من الجامعات والمعاهد ، وفي بعض الاقسام النشطة (الا ان ذلك ليس شائعا بعد) في مؤسسات أخرى . لقد نوهنا اثناء حديثنا عن الدنمارك بقيمة « المدارس الثانوية الشعبية » على انها نوع من بيوت الانزواء المصممة ضمن مفاهيم علمانية . والحرم الجامعي في امريكا لا يمثل ذلك تماما ، الا انه يخدم غرضا مماثلا من بعض الجوانب ، وهو يجمع ايضا شبانا من النساء والرجال يأتون من بيئات مختلفة .

ان حياة الحرم الجامعي النشطة بالطبع جزء لا يتجزأ من التربية الجامعية . وهي ليست طائشة بالقدر الذي تصوره افلام السينما ، الا ان لعب كرة القدم وكرة السلة بصورة شبه محترمة والذي يمارسه طلاب رياضيون بصورة رئيسة الحقوا بالجامعة او المعهد من اجل هذا الغرض بالذات ودون اهتمام كبير بالصفات الاخرى (يعد مكونا رئيسا من مكونات المشهد الجامعي النموذجي . ويجذب العديد من الجمعيات الوظيفية والكثير من الاخويات الرجالية والنسائية (التي ترتبط عادة باهتمامات مهنية) انتباه الطلاب . وبعض هذه الجمعيات والنوادي محصور بفئات اجتماعية ، الا ان ذلك ليس نموذجيا . والتكريس لاخوية ما (Fraternity) يمثل مزيجا من الخدمة الدينية والمسرحية الدرامية اليونانية . ويؤخذ غالبا ماخذ الجذ بالرغم من ذلك لان الانتماء الى اخوة بالغ الاهمية . وهناك نقص نسبي في النوادي الادبية والسياسية والفلسفية والمتشككة عامة ، تلك النوادي المألوفة للطلاب الاوربيين .

لذلك كان تصاعد الشعور الطلابي في اثناء الستينيات مفاجئا للعديد من . لان تشكك الطلاب والتلامذة العارم بالسلطة في المانيا ، وفرنسا ، ودول اوربية أخرى (والذي انتقلت عدواه الان الى اليابان) لم يجد غالبا نظيره الكامل في الولايات المتحدة ، لاسباب متنوعة . الا ان التشكك الذي غدا شديد المראה مثبتا للعزيمة حول التورط الامريكي في فيتنام ، والاهتمام العميق (الذي شعر به الكبار ايضا) بالفقر

والحرمان التربوي ضمن الولايات المتحدة ، قاد الى مقاومة ايجابية للمعايير القديمة اكبر بكثير مما جرى حين انسحب الساخطون ببساطة . وفضلا عن ذلك ، فان العمل الطلابي او مجرد الدراسة الصحيحة للمشكلات العالمية سرعان ما أضفى نبرة جديدة من الالاحاح حلت محل عدم التساؤل الناتج عن ضعف الخبرة والذي كان الطابع المميز حتى نهاية الخمسينيات .

وحين ننظر الى الورااء في احتجاج الطلاب خلال السنوات الثماني أو العشر التي تلت اضطرابات جامعة بركلي Berkeley لعام ١٩٦٤ ، والتي انتقدت السياسة الامريكية في ما وراء البحار (وبخاصة في فيتنام) نرى ان العديدين يعتقدون الان انه كان هناك هياج « يساري » واسع وعنيف في معظم الحالات ، ربما شاركت فيه الغالبية حتى حدوث الركود الاقتصادي عام ١٩٧٥ ، ذلك الركود الذي اجبر كل فرد على التفكير في مجرى حياته الخاص . فقد بينت دراسات كارنيجي التي اجريت عامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥ ونشرت عام ١٩٧٧ ، انه كان هناك قدر من الراديكالية أقل بكثير مما حملت وسائل الاعلام الناس على اعتقاده - في السياسة او في اختيار الدراسات التي تعد بمستقبل مهني جيد على السواء . وقد بدت المحافظة الحذرة ، في الواقع ، مميزة للقسم الاكبر من الطلاب . فحوالي ٥ ٪ فقط من الطلاب ، والباحثين في الدراسات العليا ، والمدرسين الجامعيين اطلقوا على انفسهم اسم « يساريين » في كلتا الدراستين لعامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥ ، اما الاغلبية الساحقة فقد كانت « في منتصف الطريق » او متحررة باعتدال في مجال السياسة . وفي الحياة الشخصية ، كان هناك تحول بالطبع في عادات الطلاب بالمقارنة مع العادات السائدة في الاوساط الاخرى : الا ان المحافظة تسود في تفانيهم للحصول على عمل جيد .

لقد بدا الطلاب الامريكيون غالبا اقرب الى التمسك بالاعراف او ضعيفي التمييز على الاقل ، في نظر الزائر الذي اعتاد سياسات الطلاب ومواقفهم التي تنتقد عادة « السلطات » التقليدية - لا منذ ١٩٦٠

فحسب بل قبل ذلك بكثير . وقد وصلني الى افكلترا مؤشر مزعج بعض الشيء حول ذلك عام ١٩٥٥ ، ثم وصلتني عدة وظائف كتابية للطلاب في وقت لاحق . ذلك انني نوهت في محاضرات حول الفلسفة الاجتماعية ومقارنة الآراء التربوية ، بأن الافتراضات الليبرالية التقليدية للعالم الغربي تتصف بطابع غريب بعض الشيء لدى الطلاب الامريكيين (الخريجين بصورة رئيسة) . وهكذا جمعت قواي مع اساتذة للفلسفة وأفراد ذوي علاقة بالموضوع لتصميم استبانات واختبار بعض موضوعات النقاش . وقد كشفت هذه الاستبانات عن وجود نفور ظاهر في صفوف الطلاب من الاعتراف بالمطالب الاساسية للأفراد والاقليات في مجتمع متعدد الفئات . كما بينت وجود خشية من تشجيع الفروق الفردية البارزة ، حتى في انواع متكاملة من الفروق ، واتكال قوى على « الزعامة » وانواع اخرى من العبادة للرجال العظام أو « للخبراء » . وقد كشفت بالتأكيد عن عدم وجود اهتمام قوى بالاستجابات الشخصية المستقلة المسؤولة . ويبدو هذا كله في الولايات المتحدة الامريكية باعثا على السخرية الى حد الغرابة . ويمكن ان يضاف هنا ان هذه الاسئلة لم تقل أو لم تقتضى مباشرة شيئا حول السود أو الشيوعية . بل ان الامر على العكس من ذلك ، فحين كانت المفاهيم تقتطف مباشرة من المصادر الشيوعية ، أو حين كانت تفاصيل النشاط التربوي أو « الجماعي » في البلدان الشيوعية تجرب على هؤلاء الامريكيين الخريجين ، كانوا يجدونها اكثر الفة وقبولا من معظم المفاهيم المضادة السائدة في الديموقراطيات الغربية الليبرالية - ومن هذه المفاهيم تلك التي ترتبط بالآباء المؤسسين الامريكيين ، واولئك الذي دافعوا عن حقوق الانسان خلال العصور .

اولنقل مرة اخرى ، ان النقد المتضمن هنا لا يمثل هجوما على المؤسسات الامريكية . انما هو مؤشر اخر لاثر المكننة والعلاقات الصناعية في المفاهيم الديموقراطية للكرامة والمسؤولية الانسانية . وهو يلفت النظر بصورة خاصة لوضوحه الشديد في بلد شيد على شرعة حرية الانسان ، ونذر نفسه للتقدم . فالرخاء الحديث يستند بالطبع الى الانتاج الواسع النطاق للسلع النمطة . والبضائع والفرص تنتج بهذا

الشكل - بل والمدارس والكتب أيضا ، أما عقول الرجال والحريات فهي
من مادة اخرى .

هناك ملمح للحياة الاجتماعية الامريكية ، جلي بدرجة كبيرة في
المعاهد والجامعات ، لفت انتباه الاجانب قبل أن يكون تحرر المرأة مالوفا
بأجيال ، ذلك هو تقدم النساء الى ما هو أكثر من المساواة في المكانة .
فالمرأة الامريكية لم تكتف بالحاق بالرجال ، بل أنجزت كرامتها الخاصة
وامتيازاتها الى حد أبعد مما حظي به الرجال ، بحيث أنها « أكثر من
رجل » من نواحي عدة . ومن الخبرات التي لا تنسى أن يحضر المرء
تجمعا نسائيا في عمل او مهنة ما ، وأن يلاحظ أن هناك مديرات
للمصانع ، ووكيلات عقاريات ، وهاملات ، وطبيبات ، ومحاميات ، بل
وزيرات أيضا . ولئن كلهن شابات ، فهناك العديد منهن في الواقع
حصلن على تربيتهم في زمن كانت فيه أخواتهن الاوربيات يناضلن
للمطالبة بشيء يتجاوز التعلم الابتدائي البسيط . والطالبات من النساء
(co-eds) فيما كان سابقا معاهد للرجال ، والخريجات في بعض
المعاهد النسائية المتميزة ، كن رائدات للتقدم المهني قبل أوربا
بسنوات عديدة .

وقد يكون من الخطأ أن نعزو تقدم النساء الى المدارس والمعاهد
وحدها ، بالرغم من أنها بالتأكيد ساعدت التقدم الامريكي الحق على أن
يجمع قواه . فقد كانت النساء في المقدمة منذ أيام الريادة الاولى .
وربما كان اجتماع النقص في القوى البشرية مع فرص وافرة لاثبات
الذات (وللحراك أو الهروب) سببا في اعطاء النساء في المستوطنات
التخومية حقوقا في المطالبة بمكانة متساوية أكبر مما حصلت عليها
النساء في أي مكان آخر . وهذه المقومات الواقعية في الخلفية ، بالرغم
من أنها غير معلنة ، تمت عقلنتها خلال زمن طويل ، بحيث أن الامريكيين
يعدونها « طبيعية » . إلا أنهم لا يحتاجون للعودة بعيدا الى الوراء في
تاريخهم الخاص ليجدوا ذكرا للتربية الجامعية المختلطة على أنها نوع من
الجنون الخيالي . إلا أن التربية المختلطة هي الطريقة الوحيدة التي
يمكن التفكير فيها الآن تقريبا ، من رياض الاطفال الى مستوى البحوث .

وفي هذه الظروف من الحرية الكاملة والقرب المستمر ، حصلت
الفتيات الأمريكيات على فرصة للتعرف على البنين بصورة جيدة . فقد
يقين خلال عقود زمنية كثيرة قدرات على مرافقتهم بحرية ، ومغازلتهم ،
والمضي قدما في الخطوات الفرامية التمهيدية دون أن يلقيين معارضة عامة .
وقد شكل المثال الاسريكي في هذه الامور منذ ذلك الحين ، ولا سيما
بالشكل الذي اعلن عنه على نطاق واسع في الافلام والاغاني ، درسا
تعلمته الاقطار الاخرى ضمن مدى وحرية اصبحا بدورهما يصلحان
العديد من الامريكيين . الا ان قلة منهم يمكن ان تكون قد تنبعت حتى
الستينيات الى الدهشة التي كان يشعر بها الاجانب (والتي ما تزال
تستولي على الآسيويين حتى الان) ازاء هذا النوع الخاص من التطبيع
الاجتماعي في التربية .

هناك مظهر آخر للتعليم العالي الاسريكي ترك تأثيرا كبيرا . فمعظم
الاقطار الاخرى كانت تحدد تعليمها العالي (من النموذج المعروف بدقة
أكبر) ضمن نسب اصغر بكثير مما فعله الامريكيون ، كما كانت الدراسات
المتقدمة والبحوث تتابع فيها بجهد من مدرسين جامعيين وعدد قليل
نسبيا من الطلاب الذين كانوا يستمرون الى ما بعد التخرج . اما
الولايات المتحدة الامريكية ، فقد خالفت ذلك ، عن طريق توسيع
التقليد الالماني للبحث ما بعد التخرج ، وتنهيجه ، وتسهيله اما بالمنح
(التي تسمى عادة « زمالات fellowships » على هذا المستوى)
أو بتميين الشبان ضمن اطر الجامعة بحجم يتجاوز تصور الجامعات
في الاقطار الاخرى . وبالرغم من حصول تقلص خلال السبعينيات فان
هذه الفرصة الرائعة (مع المكتبة وتسهيلات التوثيق وتشجيعات اخرى)
ما تزال تغطيها عليها الجامعات الاخرى .

ان العودة الى المدرسة (أي الى المعهد) ، على مستويات مختلفة ،
ومن اجل اغراض متعددة كانت من المسلمات منذ فترة طويلة في
الولايات المتحدة . وقد كان ذلك يحدث احيانا من اجل الدراسات بعد
التخرج ، أو حتى بعد الدكتوراه ، ولكنه يحدث على نطاق أوسع في

تربية الكبار أو في الدراسات المهنية التكميلية . وهناك أقطار أخرى (مثل بريطانيا ، والبلدان الإسكندنافية ، وألمانيا الغربية) توفر تربية مستمرة أقوى أثرا ، من أجل الاهتمامات المهنية / الفنية ، وتربية للكبار من أجل التقدم الشخصي والاجتماعي . إلا أن الارتباط الكامل لهذه الاهتمامات بالجامعات في الولايات المتحدة عزز الإحساس « بالخدمة العامة » بصورة قوية في التعليم العالي الأمريكي . وهذه التجارب التي غدت سهلة بفضل تنظيمات « الاعتماد Credit » التي مكنت الطلاب من جمع المقررات بعضها إلى بعض على هيئة « وحدات » متعددة تؤدي للحصول على درجة ، والتي أصبحت منهجية في الآونة الأخيرة من خلال تقديمات كليات المجتمع الفزيرة « للعائدين » ، تلك التجارب مهدت الطريق لقبول عالمي « للتربية المعادة recurrent education » بوصفها شيئا مرغوبا فيه ، أن لم يكن حقا من حقوق المواطن .

أن التقديمات المتفرقة تؤدي أحيانا إلى الخلط بين التافه والشمين طبعاً ، إلا أن هناك مثالا لنظام عملي يكتسب أهمية متزايدة . فقد ساعد تقديم الإذاعة والتلفاز وأشكال أخرى من « البرامج الممتدة أو الإضافية Extension programmes » أيضا على شق الطريق للجامعة البريطانية المفتوحة ، ولأنواع أخرى من التربية عبر مسافات طويلة - ليس أقلها تقديم هذه التربية على مستوى ما بعد ثانوي جيد بطريقة يمكن حسابها باتجاه التخرج . وقد بذلت بعض الولايات جهودها حديثا للتأكد من وضع هذه التسهيلات في متناول كل فرد ، وعملت أيضا على توفير كليات مجتمع على مسافة يستطيع كل فرد قطعها يوميا جيئة وذهابا . وتقدم حوالى ثلث الجامعات نوعا من تربية الكبار . وبالإضافة إلى العديد من « العائدين » ، يلتحق الكثير من الكبار الآن بالمعهد للمرة الأولى - وبأعداد متزايدة . وهذا الواقع يرفع معدل سن الالتحاق بالتعليم العالي . فقد قدر مكتب الإحصاء أن الكبار سيشكلون حوالى ٤٠٪ من الالتحاق الكلي بالتعليم العالي بحلول ١٩٨٠ ، في حين أن التحاق المدى العمري المألوف من ١٨ إلى ٢٢ يراوح في المستوى نفسه .

والنتيجة التي تفرض نفسها استنادا الى هذا الموج المتلاطم من المعلومات والمنظورات البديلة في التعليم العالي الامريكي ، هي ان هذا التعليم مختلف في تركيبه ، ومقاصده ، وعملياته ، وموارده عن اي نظام آخر في العالم . كما ان فروقه الداخلية عميقة جدا (ضمن القيود العامة التي يفرضها التلاؤم مع الجيران ومع مدارس ومؤسسات أخرى للتعليم العالي ، وموارد التمويل العامة والخاصة) .

ففي الطرف الاكاديمي الاول، لدينا على سبيل المثال جامعة شيكاغو، التي حافظت منذ الثلاثينيات على منهجها « المحوري » الذي يطالب بمقررات لمدة عام كامل في الدراسات الادبية ، والعلوم الانسانية ، والعلوم الحيوية والفيزيائية . وعلى جميع الطلاب ان يدرسوا مقررات في الحضارة الغربية ، وان يظهروا كفاءة في الرياضيات ، وان يدرسوا لغة اجنبية خلال عام كامل . كما لدينا جامعة هارفارد التي حافظت منذ ١٩٤٥ على برنامج مرن « للتربية العامة » يقصد منه عبور الحدود بين الآداب والفنون والتقسيمات الاخرى في المنهج ، الا ان قيودا اضافية وضعت منذ ١٩٧٩ تطالب جميع الطلاب « باكتساب تعليم اساسي في الاشكال الاساسية للعمل الفكري » ، وهذا يعني ان يندروا ربع مساقهم الدراسي ذي الاربع سنوات لدراسات في خمس مجالات « اصولية » . وفي الطرف الاكاديمي الآخر ، يتمثل « كشكول المزق » او المتجر الكبير للاختيارات الحرة المتوافرة في المؤسسات ذات الاربع سنوات ، في سجل اعيد تصويره في الصفحتين ١٣٨ و ١٣٩ من كتابي : « المجتمع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة الامريكية » (١٩٦٥) ، ويمكن ان يعد نموذجا للعديد من المناهج التي اطلعت عليها . على ان المنظر الشامل للاختيارات والمستويات في بعض كليات المجتمع والجامعة ذات القبول المفتوح ، اكثر اتساعا ايضا . الا ان العديد من فضليات المؤسسات تضيق نطاق الاختيارات الحرة المتفرقة التي اتسم بها التوسع في الستينيات ومطلع السبعينيات .

ان الحاجة لتسوية استمرار الوجود ، وفي الحقيقة للحصول على

مزيد من التمويل العام - لثلا نقول للحصول على طلاب قادرين ،
يصبحون بدورهم خريجين نافذين أقوى دعما - اضطرت المعاهد
المتسامحة فيما مضى الى أن تلتزم بالخط الأكاديمي وتنسجم
« بالمسؤولية » . كما أن التكاليف أثرت في اختيارات الطلاب للمؤسسات
والمقررات . فالزي المتمثل في الانتساب الى معهد صغير داخلي مع حياة
جامعية ممتعة ، على سبيل المثال ، يتقهقر تاركا المكان للالتحاق الهادف
بجامعات مدينية كبيرة ، وبمعاهد عامة بدلا من المعاهد الخاصة ،
وبكليات مجتمع تقدم برامج موجهة بوضوح نحو المهن . ففي أواسط
السبعينيات كان ما يزيد على ٧٠٪ من مجموع الطلاب ملتحقين بمنشآت
من هذا النوع . وفي عام ١٩٧٤ باللات ، زادت الالتحاقات لدوام جزئي ،
على الالتحاقات لدوام كامل للمرة الاولى في حياة التعليم العالي الأمريكي .

ومن الضروري اعطاء فكرة عن التكاليف المعاصرة ، على سبيل
التمثيل لنسبيتها . فبالرغم من أن التضخم قد يجعل هذه التفاصيل
قديمة العهد ، تستمر أهمية هذه النسبية نظرا لأنها تكشف عن
التراتب ، وربما كانت تثير عرضا مسائل المساواة الاجتماعية في توزيع
الطلاب على المؤسسات . ففي عام ١٩٧٨ كان وسطي الاجور السنوية
لتسجيل الطلاب في الدرجة الجامعية الاولى (قبل التخرج) في المعاهد
الاهلية ٤٨٠٠ دولار و ٢٥٠٠ دولار في المعاهد التابعة للولاية . وقد
ارتفعت الاجور خلال العقد الماضي بنسبة ٧٧٪ ، وتضيف اجور الإقامة
الداخلية مبالغ كبيرة الى اجور التسجيل . ففي مطلع السبعينيات لم
تكن معاهد التعليم العالي تضم الا من ١٢ الى ١٥٪ من أبناء الجماعات
ذات الدخل المنخفض الذين يقعون ضمن المدى العمري من ١٨ - ٢٤ ،
مقابل ما يزيد على ٤٥٪ من أبناء العائلات التي يتجاوز دخلها السنوي
١٥٠٠٠ دولار . ومنذ ذلك الحين ، أصاب ارتفاع تكاليف التربية بسرعة
أكبر من ارتفاع المراتب ، العائلات ذات الدخل المتوسط والتي تضم
أولادا في عمر الدراسة الجامعية بشكل اقصى ، دون أن يؤثر بالقدر
نفسه في أولئك القادرين على دفع الاجور الجامعية العالية والمتحقين
بالمدارس الداخلية ذات التكاليف المرتفعة (والتي قد تصل بمفردها الى

٥٠٠٠ دولار سنويا) ، أو الملتحقين بالمدارس النهارية المأجورة (والتي تتراوح أجورها بين ٤٠٠ دولار في بعض المدارس الدينية و ٧٠٠ أو حتى ٣٠٠٠ دولار سنويا في المدارس غير الدينية) .

ويُدفع حوالي ٦٠٪ من الطلاب أجور دراستهم الجامعية (غالبا عن طريق العمل اثناء العطل أو القيام بأعمال أخرى) ، أو يتكفلون على اسهامات الاهل . أما الـ ٤٠٪ الآخرون فهم يحصلون على بعض المنح أو القروض . ولا يتوقع من المنح التي تقدم للطلاب ذوي الدخل المنخفض أن تغطي أكثر من ٧٥٪ من الأجور حتى في الجامعات التابعة للولاية . لذلك كان العديد من الطلاب يطلبون أيضا قروضا من الاموال العامة ، يمول ٩٠٪ منها من الحكومة الفدرالية . وقد بلغت نسبة المتخلفين عن دفع القروض معدلا قوسيا قدره ١٩٪ من المدينين اثناء تحرير الكتاب (بالرغم من أن المبلغ الذي لم يدفع يقل عن ١٪ من قيمة مجموع القروض) ، إلا أن هذا المعدل تضاعف أكثر من مرتين في بعض المدن أو المناطق الفقيرة . لذلك ثار جدل كبير حول الحاجة الى المزيد من المنح والهبات الدراسية المباشرة ، مقابل امكان نشر « الاعتمادات الضرائبية » (من ضريبة الدخل على مستوى الولاية أو على المستوى الفدرالي) . وقد أصبحت الحكومة الفدرالية تدفع ٨٠٪ من تكاليف أعمال الطلاب بعض الوقت في الحرم الجامعي ، كما اقترح الرئيس كارتر عام ١٩٧٨ نشر هذا « البرنامج الجامعي للجمع بين العمل والدراسة » ، وزيادة حجم الهبات المقدمة لمساعدة الطلاب وتوسيع مدى الحاصلين عليها في الوقت ذاته .

ان المنح الدراسية للدوي الجدارة تقدم منذ فترة طويلة من مؤسسات التعليم العالي الرئيسة ، تلك المؤسسات المتحمسة لتوسيع القاعدة الاجتماعية لالتحاق الطلاب فيها وتعزيز المواهب . وقد بدأ « المخطط القومي لمنح الجدارة » عام ١٩٥٦ ، وفي عام ١٩٧٧ تنافس ما يزيد على مليون طالب متفوق للحصول على مساعداته ، التي قدمت للناجحين منهم والذين اقتصروا على ١٤٠٠٠ طالب . ويحصل الكبار

المبرزون عادة على منح سخية من أجل الدراسة بعد الخدمة . كما كان تشريع « المجتمع العظيم » لعام ١٩٦٠ منطلقا لمعظم المنح والقروض العامة . الا أنه بمرور السنين أصبحت شروط المنح وطبيعتها معقدة الى حد الإعاقة ، نتيجة التنوع المتزايد في المؤسسات والمساقات الدراسية من جهة ، وبسبب انتشار المدى العمري التي يغطيها الالتحاق بالتعليم العالي . وقد نظر الكونغرس مرات متعددة في خطط لفرض ضريبة قومية لاعانة الطلاب على دفع أجور التعليم العالي ، ولكن المخالفين يعترضون بحجة أن الضريبة ستفيد المسورين ماليا وتزيد من الفروق القائمة .

ولما كانت الولايات المتحدة قد دعت « بلد المعاهد » ، فإن هذه المناقشات تتجاوز في اهتمامها منظور الطبقة الاجتماعية . ان بقاء العديد من مؤسسات التعليم العالي — وطبيعتها ومحتوى مقرراتها بالتأكيد — هو موضع تساؤل . ولا يقتصر الامر على التمويل اطلاقا ، ولكنه نقاش حول الالتزام القومي نحو الالتحاق وتنشيط المواهب في كل مكان . ومع أخذ هذه الفكرة بالحسبان ، يمكننا الانتقال الى اعداد المعلمين وتعزيز مهنة التعليم .

تربية المعلمين وتدريبهم :

لقد تطلت الولايات المتحدة منذ زمن بعيد عن التقليد المتمثل في تدريب معلمي المدارس الابتدائية في «مدارس المعلمين Normal schools» ذات التعليم القصير ، بالرغم من أن مصطلح « Normal » يتردد في أسماء بعض الأماكن ليدكرنا بأن النمط الاوربي القديم استخدم في فترة مبكرة . وجميع معلمي اليوم تقريبا (ما عدا المتقدمين في السن وحالات فردية) حصلوا على تربية وتدريب في « معهد للمعلمين ذي أربع سنوات » ، أو في « معهد تابع للولاية » أو في « معهد للتربية » ضمن حرم جامعي . ومعاهد المعلمين The Teachers Colleges تحظى باعتراف على أنها من مرتبة جامعية ، وهي تعطي درجات من النوع الجامعي ، الا أن

الجامعات الأكثر شهرة تضمن عليها بهذا الاعتراف ، ونادرا ما تقبلها المعاهد أو الأقسام الأخرى التي تشكل الجامعة نفسها على أنها مساوية لها . والملمح المميز للمقررات التربوية هو الوقت الهائل الذي يخصص لتعلم كيفية تعليم الموضوعات المختلفة ، وكيفية إدارة الأنشطة المختلفة ، وكيفية التلاؤم مع المشكلات المختلفة .

وتنقسم « التربية » إلى العديد من المقررات المنفصلة ، ذات الأسلوب الخاص . وتوضع لها الكتب بغزارة كبيرة ومفيدة غالبا لتناسب تلك المقررات . لذلك كان من النادر أن ينظر إلى الدرجات التي حصل فيها الطالب على التخصص الأساسي في التربية ، على أنها مماثلة للدرجات الأخرى ، وهناك ميل لعدم ذكر الكثير عنها . ولا يقتصر اللوم بصورة رئيسة على طلاب الدرجة الجامعية الأولى بصدده هذه المواقف غير الموضوعية على نحو ما ، بالرغم من أنهم يجب أن يناقوا قسطهم من التقرير . فقد كانت الهيئة التدريسية في العديد من معاهد التربية المسؤولة الأولى خلال التوسع الذي حدث في الستينيات ، ومعهم أولئك الذين يعدون « الكتاب الجامعي لقرر ما » ويطبعونه ويعتمدونه - وهذا المفهوم غير قابل للتصور خارج « العالم الجديد » .

إلا أن المعاهد والجامعات ذات النزعة الإصلاحية الجذرية اهتمت أخيرا ، لحسن الحظ ، بتساعد النقد الأمريكي ، كما اهتمت بالقذوة الحسنة ، وقد دعا عدد كبير منها أساتذة ومستشارين أجانب لمساعدتهم في إعادة التوجيه الضرورية . ومن التعليقات الأكثر إثارة للانتباه حول المستوى التربوي الضعيف للكثيرين من المعلمين الأمريكيين في العقود الأخيرة كان تعليق الدكتور كونانت Dr. Conant في كتابه « تربية المعلمين الأمريكيين The Education of American Teachers » (١٩٦٣) ، وهو كتاب لقي اهتماما كبيرا ، وبخاصة في الجامعات ذات الشهرة الكبيرة . إلا أننا قد نبالغ في التفاؤل إذا تصورنا أن ضعف الثقة العميق الذي وصل إليه القسم الأكبر من أعداد المعلمين في أعين « الأكاديميين الحقيقيين » - وفي الحقيقة ، في الرأي العام أيضا ، قد تم تلافيه .

ومن أبرز أعراض ذلك الدهشة التي أبدتها العديد من العلماء الأمريكيين حين وجدوا أن المتخصصين في الدراسات التربوية في الاقطار الاخرى يعرفون الكثير حقا عن الموضوعات الاخرى ، أو أنهم علماء متعمقون في المجالات ذات العلاقة المباشرة بالتربية .

إن النبذ الاجتماعي الذي ما يزال يواجهه العديد من العاملين في التربية ضمن الجامعات الأمريكية يمكن أن ينحسر اذا كانت التوصيات النقدية ما تزال متبعة . ومن أبرزها ، بالطبع ، افتراضات كونانت التي أشرنا إليها سابقا والتي تتمثل في أن عمل المدرسة الثانوية يجب أن يعزز ، وأن موضوعات مثل علم الاجتماع ، وعلم النفس ، والعلوم الاجتماعية يجب أن تدرس على المستوى الجامعي من متخصصين حقيقيين (دون اضافة كلمة « تربوي » الى هذه الاختصاصات) ، مع دراسات أكاديمية حقا ، كتلك التي تتبع في أي مقرر دراسي على المستوى الجامعي . إن حوالي ٢٠٪ فقط من المعلمين « تخرجوا في معاهد يمكن عدها بوضوح معاهد للمعلمين » ، كما قال الدكتور كونانت ، ولكن ذلك لم يمنع من العزلة غير الرسمية للأقسام أو المعاهد المرتبطة بصورة وثيقة بأعداد المعلمين ، ضمن الجامعة نفسها . فضلا عن ذلك ، فإن ما كان يسمى سابقا «معاهد المعلمين التابعة للولاية» ، والتي أصبحت تدعى الآن « معاهد الولاية State colleges » أو « جامعات الولاية State Universities » ، لم تحتل حتى الآن ، بصورة عامة ، مكانة عليا ضمن التراتب ، بالرغم من أنها قد تكون ممولة أفضل تمويل ، وأنها تضم باحثين علميين من النوع الجيد .

وفي ظل الخطة الكبرى في كاليفورنيا لعام ١٩٦٠ ، صنف جميع مؤسسات التعليم العالي التابعة لتلك الولاية رسميا في ثلاث فئات رئيسية : أقسام جامعة كاليفورنيا التي تستقبل ١٢٥٪ من خريجي المدارس الثانوية الذين يأتون في الطليعة ، ثم معاهد الولاية ، التي يتكون معظمها من معاهد المعلمين السابقة ، والتي تأخذ أفضل ذوي المؤهلات

الادنى مرتبة ، ثم الكليات الصغرى التي تقبل اى شاب من كاليفورنيا يتخرج في مدرسة ثانوية . وقد خفت شدة التقيد بهذه الخطة ، الا أن التراتب العام ما يزال باقيا .

وقد تبنت عدة ولايات اخرى سياسة مماثلة ، وتنظر ولايات اخرى في وضع مثل هذه السياسة ، لانها تتخلص بذلك من مطالبة المؤسسات الاقل جدارة بمخصصات للتوسع والبحث . وفي المؤسسات التي اتبعت توصيات الدكتور كونانت ، مثل جامعة هارفارد ، التي وضعت درجة ماجستير في الآداب لبرنامج التعليم (MAT) ، يختار المرشحون للتعليم في المدارس الثانوية من خريجي الاقسام الجامعية الجيدة وذوي التحصيل الدراسي الممتاز . وهذه المؤسسات تمنح درجات باسم الجامعة كلها ، لا باسم معهد التربية فقط ، الذي قد يشكل قسما في جامعة ما . وفي الحقيقة ، صحيح ان هذه العزلة المؤسفة تتلاشى تدريجيا في افضل الجامعات ، الا أن كتابا نشرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عام ١٩٧٥ حول « المؤسسات المسؤولة عن تدريب المعلمين » او ضح ان تحطيم هذه العزلة الاكاديمية في الولايات المتحدة الامريكية يقل كثيرا عما يظن بصورة عامة . وعلى اى حال ، فان الخريجين في معهد للمعلمين ذى اربع سنوات يستطيعون الانتقال دائما الى دراسات عليا خارج التربية وداخلها سواء بسواء . وتدل المعطيات الحالية ، على أن أكثر من ٦٠ ٪ من مجموع المرشحين لدرجة الماجستير يتكونون من معلمين أو مرشحين للتعليم ، يتابعون مساقات دراسية في اقسام متخصصة في التربية .

هناك اعتبارات عملية ، واسباب للتقدير على السواء ، تفرض توقف هذه العزلة . فقد حمل الاداريون مسؤولية الكثير من التجديد واعادة التفكير في التربية . ثم ان الدراسات الكبرى حول عملية التعلم التي قام بها اعلام مثل الاستاذين سكينر Skinner ووبرونر Bruner أجريت في الاقسام الجامعية النظامية ، وليس في « التربية » . هناك بالطبع استثناءات متميزة - في شيكاغو ، وكولومبيا ، وهارفارد على

سبيل المثال . كما أن الدراسات في المناهج ، والتعلم بمساعدة الآلات ، وطرائق أفضل في التعليم ، وتربية أفضل للمعلمين طورت وأجريت بصورة عامة من أقسام جامعية « غير مهنية » ، ومن المؤسسات الكبرى ، أو من لجان الدراسات في « العلوم الحيوية » أو « العلوم الفيزيائية » . فان بمقدور هذه الجهات الحديث عن المتطلبات الضمنية ، وعن اهتمامات موضوعات الدراسة ، والمتعلم ، بدلا من التركيز على أشياء مجردة أو على منهجية (أي طرائق تدريس) متضخمة . وذلك النوع من الضعف انقص من مكانة اعداد المعلمين (الذي يسمى « تربية المعلمين » في اغلب الاحيان) .

وتشكل التربية اثناء الخدمة وتدريب المعلمين (أو اعادة تدريبهم) ملمحا من ملامح التعليم العالي الأمريكي منذ امد طويل . فقد عمدت نصف الولايات على الالاحاح عليه دائما . وطالبات بعض المناطق المدرسية معلميه بتمضية جزء من العطلة المدرسية في المدارس أو في مراكز أخرى ، لتحديث برامجهم التعليمية أو مهاراتهم . ومن الاجراءات الشائعة رفع مرتبات المعلمين استنادا الى نجاحهم في المسابقات الدراسية الاكاديمية أو « المهنية » . ويركز هذا النوع الاخير من المسابقات على « تربية المعلمين المبنية على الكفاءة » . اما النوع الاول فهو يوفر على نطاق واسع في العديد من « المدارس الصيفية » ضمن الجامعات ، التي تكشف في حوالي شهرين أو اقل من ذلك ، المحتوى المعتاد لعمل فصل دراسي . ويدفع المعلمون وغيرهم في العادة تكاليف تلك المسابقات الدراسية بأنفسهم . وتشكل المسابقات الدراسية الصيفية فرصا ثمينة لاشخاص آخرين ، من غير المعلمين ، لتحسين مؤهلاتهم . وهي تقدم أيضا فرصة للمشاركة في حياة مؤسسة أكثر تميزا من تلك التي تخرج فيها الطالب في الاصل ، نظرا لان بعضا من فضليات الجامعات في امريكا تعتر بتقديم هذه الخدمة .

الدعم الفدرالي للتربية :

ان المطالب المتزايدة للتنمية التقنية ، والعدالة الاجتماعية ، والدفاع أحيانا ، في البلدان ذات الانظمة الفدرالية في الحكم ، تضافرت

غالبا للإيحاء للحكومة الفدرالية باتخاذ مبادرات أقوى ، أو بتقديم دعمها على الأقل . وفي نطاق المجالات التي ذكرت توا باللمات حدثت مساومة عنيدة حول صنع السياسة (مقابل التمويل) . وهذا الاتجاه نشهده على سبيل المثال ، في أستراليا . إلا أن الاهتمام الفدرالي (كما هي الحال في كندا) تجلى أحيانا على مستوى واحد ، كالتعليم العالي أو التربية التقنية . وبما أن تزايد المشاركة بين الحكومة الفدرالية من جهة ، وحكومات الولايات والسلطات المحلية من جهة أخرى ، في تنمية التربية في الولايات المتحدة ، نظر إليه غالبا على أنه خاص ومحدود أيضا . فمن المفيد اعطاء لمحة سريعة عن قصة الدعم الفدرالي الأمريكي للتربية - ومعظمه أساسي وعام ، إضافة إلى النفقات الخاصة التي يتم تعرفها بسهولة أكبر .

إن الدعم المباشر الأول الذي قامت به الحكومة الفدرالية نحو التربية يتمثل في أوامر عام ١٧٨٤ بشأن الأراضي الواقعة في الشمال الغربي ، وعام ١٧٨٧ بشأن الأراضي الجديدة على طرفي نهر الاوهايو Ohio ، التي تمنح أراضي على هيئة أوقاف مدرسية في المناطق المحلية الحضرية . ومنذ ١٨٠٢ حصلت كل ولاية (ومن ضمنها الولايات الجديدة لدى ظهورها) على مخصصات سخية من الأراضي الفدرالية

١

لأغراض مدرسية - بلغت في البداية — من مجموع مساحة المدن ،

٣٦

٤

٢

ثم تزايدت إلى — فالي — من ذلك المجموع . (وفضلا عن ذلك ،

٣٦

٣٦

كان هناك دعم غير مباشر جوهري بمعنى عام ، لأن الاقتصاد ، والزراعة ، والأنهار ، والطرق العامة في الولايات الفقيرة حصلت على دعم هائل من المساعدات المالية الحكومية) .

وقد حدث أول تشجيع واضح عام ١٨٦٢ عندما أعطى قانون موريل Morrill الأول كل ولاية أراضي لإنشاء المعاهد المتخصصة في الفنون

الزراعية والميكانيكية (٣٠٠٠٠٠ آكر لكل عضو في مجلس الشيوخ Senator وكل ممثل للولايات المتحدة) . وقد كسبت بعض الولايات من أراضيها مكاسب كبيرة ، ولا سيما تلك التي ارتفعت فيها قيمة الاراضي ارتفاعا جما . (الا ان بعضها الآخر افاد القليل منها : فكارولينا الجنوبية لم تكسب منها الا ٧٥٠٠٠ دولار) . كما وجدت بعض الولايات صعوبة في الانفاق على المعاهد ، لذلك قدمت منح اضافية بقانون موريل الثاني عام ١٨٩٠ . على ان المنح ، بالمعنى المحدد للكلمة ، بقيت قليلة في ظل هذا التشريع ولم يحصل الارتفاع الحقيقي فيها الا في الستينيات حيث بلغت ١٤٥ مليون دولار سنويا ، على اننا يجب الا ننسى ان الارض التي منحت حتى ذلك الوقت على هيئة اراض وقفية Foundation Lands تقدر بسبعة اضعاف مساحة انكلترا . ولكن اقتصار التركيز على المدفوعات الجارية يؤدي الى اساءة فهم الاوضاع .

فقد أسس قانون سميث - هيوز Smith-Hughes لعام ١٩١٧ اول المنح الفدرالية لمساعدة التدريب المهني في مستوى المدرسة الثانوية تقريبا . وضمت هذه المنح دعما للزراعة ، والحرف ، والصناعات ، والتدبير المنزلي . وقد اتسع هذا البرنامج بصورة مستمرة . وعزز عام ١٩٤٠ بقانون لانهام Lanham ، الذي وفر مساعدة اثناء فترة الحرب والازمات اللاحقة ، بفضل تركيزه على الحاجات الملحة . وقد جاء تحت هذا البند تقديم المساعدة « للمناطق المزدهمة » ذات الدخل الاسري المنخفض .

وفي عام ١٩٤٤ قدم ماسمي قانون اعادة التكيف او «G.I. Bill of Rights» منحا للتربية والتدريب بحجم هائل للرجال والنساء الذين عادوا من الخدمة العسكرية ، واستمر في افادة العديد من المؤسسات بصورة غير مباشرة من خلال مخططاته للبحث العلمي .

وفي عام ١٩٥٠ انشئت « المؤسسة القومية للعلوم The National Foundation for Sciences » لتشجيع البحث العلمي ونشره (في

الرياضيات ، والعلوم الفيزيائية ، والهندسة بصورة رئيسة) . وقد قدمت تلك المؤسسة مكافآت سخية للعلماء والطلاب ، واثرت بصورة جلية في انتاج الكتب والمقررات الدراسية الجيدة .

اما قانون التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، والذي سبقت الاشارة اليه ، فقد شجع الدراسات ذات الاهمية الاستراتيجية (الرياضيات ، والعلوم ، واللغات على سبيل المثال) في المدارس والمعاهد ، ولكنه اغنى ايضا بصورة واضحة برامج مدرسية عديدة بصورة عامة . وقد شكل هذا القانون الاجراء الفدرالي الاول الذي قدم القروض لطلاب المعاهد بصورة عامة . ومدد القانون نفسه في عام ١٩٦٣ لخمس سنوات اخرى بتكاليف قدرها ١.٥٠٠ مليون دولار ، زيدت فيما بعد الى ٢٦٠٠ مليون دولار . واما قانون تسهيلات التعليم العالي لعام ١٩٦٣ ايضا فقد وفر ١١٩٥ مليون دولار لتحسين المعاهد العامة والاهلية والجامعات . وهكذا دفعت الاعانات المالية المقدمة استنادا لهذه القوانين والتشريعات اللاحقة، وتحسينات في الميزانية من آن لآخر ، بالحكومة الفدرالية الى قلب التعليم العالي . ويبدو مؤكدا ان هذا الدور سينمو خلال الثمانينيات . الا ان العون الفدرالي للطلاب تخطى بسهولة منذ منتصف السبعينيات الدعم المالي السابق لمنح البحث او العقود الخاصة مع الجامعات والمعاهد، من حيث الحجم والاهمية .

ان العناية بالمعوزين على كل المستويات كانت بارزة في الحقيقة في تدخل الحكومة الفدرالية (او في تولفها بدفع الاموال) خلال العقود الحديثة . وهذا الاهتمام تقليدي ومناسب دستوريا ، نظرا لان الحكومة الفدرالية مسؤولة عن الاشراف على « الانعاش » منذ البداية . ومن الامثلة المميزة لذلك عام ١٩٦٤ ، ما اطلق عليه « الحرب ضد الفقر » ، في « قانون الفرصة الاقتصادية » ، والذي ابتدا على الاخص بمشروع « البداية المتقدمة The Head Start » للاطفال في سن ما قبل المدرسة ، بمرافقة برنامج صغير مرتبط به لتربية آبائهم . الا ان التركيز على التربية الشكلية ما لبث ان تنامي .

لقد استقبل قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ (ESEA) بالتهليل ، بوصفه « أكبر خطوة مفردة الى الامام منذ قانون موريل لعام ١٨٦٢ » . فقد كان البرنامج الاول للمساعدة الفدرالية العامة للتربية — تميزا لها عن المساعدة المحددة لانواع خاصة من النشاط التربوي ، وتمثيلا للفكرة السابقة ، خدم هذا القانون الاولاد « المعوزين » حيثما يمكن أن يكونوا ، ولو كانوا في المدارس الدينية . (وقد تعترينا الدهشة حين نعلم أن الكنيسة الكاثوليكية الرومانية والناطقين باسمها في الكونغرس قاوموا المراحل الاولى لهذا التشريع مقاومة شديدة ، كما عارضوا التحركات المماثلة السابقة بصورة مستمرة) . فقد ركز هذا القانون على اعادة المناطق التي تضم نسبة كبيرة من الأطفال الفقراء ، وساعد أيضا بالكتب المدرسية ، والبرامج الاضافية ، وخدمات أخرى ، من ضمنها تزويد هذه المناطق بالمعلمين المناسبين . وقد جدد هذا القانون مرات عديدة منذئذ .

ومن ملحقات قانون التربية الابتدائية والثانوية (ESEA) « قانون التعليم العالي » لعام ١٩٦٥ ، الذي اعطى منحا دراسية فدرالية للطلاب المعوزين ، ودعمًا لمكتبات المعاهد ، وانشأ « السلك التعليمي The Teacher Corps » . لمساعدة المدارس المزدحمة والمعوقة . وهناك قانون آخر للتعليم العالي وضع عام ١٩٧١ ، اعطى كل معهد وجامعة في البلاد للمرة الاولى فرصة لاستخدام المخصصات الفدرالية للأغراض العامة (ولكن ليس من أجل الدين) . وفي عامي ١٩٧١ و ١٩٧٢ اقترح الرئيس آنذاك أن تدمج أكثر من مائة مكافأة (غير مشروطة) منصوص عنها في التشريعيين السابقين وهما : قانون التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، وقانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ ، والتشريعات اللاحقة ، مع ترك قدر من السرية للولايات والمناطق فيما يخص مخطط « المشاركة في الدخل » . ونظرا لان الولايات والمناطق أشد حرصا في العادة على توفير المال منها على انفاقه ، فان اعطاءها هذه الفرصة على كل حال ، أدى الى بعض الانكماش . ان طريقة تخصيص الاموال لفترة معينة في سبيل برامج عامة او خاصة تساعد الحكومة الفدرالية ، يترك

الميدان مفتوحا للناطقين باسم واشنطن ، والولايات ، والهيئات الضاغطة على جميع المستويات ، ليقدّموا مشاريع معينة ويؤخروا غيرها . ولازالة هذا النوع من الفوضى بالدات ، تم تقديم المقترحات الرئاسية عام ١٩٧٨ لإنشاء قسم فدرالي للتربية .

وبعد هذه التدابير كلها ، لن نعجب اذا علمنا أن حكومة الولايات المتحدة قدمت بحلول عام ١٩٦٤ أكثر من ٧٥ ٪ من جميع نفقات البحوث في الجامعات ، مركزة حوالي اربعة أخماس ذلك المبلغ في ٢٠ جامعة . كما دعمت حكومة الولايات المتحدة ٦٠ ٪ من جميع الذين ينهضون بأعمال البحث والتنمية في البلاد . وبحلول ١٩٦٨ كان حوالي ١٢٥ ٪ من جميع نفقات التربية يأتي من المخصصات الفدرالية - مقابل ٣ ٪ بعد الحرب مباشرة . وفي ذلك العام بلغ مجموع النفقات على المستويين الابتدائي والثانوي من جميع المصادر ... ٦٤١ ٦٣ ٢٩ دولار . شكلت المخصصات الفدرالية حوالي ٧٥ ٪ منها ، و٤٠ ٪ منها من حكومات الولايات ، وال ٥٢ ٪ الباقية من الاموال المحلية . وحساب بسيط هنا يبين النسبة الكبيرة للاموال المخصصة للتعليم العالي والتي يجب أن تأتي من الدعم الفدرالي .

وجدير بالذكر أن مكتب الولايات المتحدة للتربية - الذي يشكل قسما من دائرة الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي - أنشئ عام ١٨٦٧ على أن يكون دائرة للاحصاء أو الاعلام ، نظرا لأن الحكومة الفدرالية ليس من شأنها التدخل في التربية الا بوصفها قسما فرعيا من اقسام الانعاش . ولم يحصل مكتب الولايات المتحدة للتربية USOE على مكانة غير رسمية الا فيما بعد ، ومن خلال ادارة منح الأراضي والتشجيع المهني . الا أنه مع بلايين الدولارات التي تمر الآن عبره ، وامكثت الدفع العديدة ، احتل هذا المكتب مكانة شديدة النفوذ . وقد كان لخدماته في الاعلام والاستشارة أثر نافذ . ومنها على سبيل المثال ، مركز المعلومات حول الموارد التربوية (ERIC) ، وهو الآن محط اهتمام في جميع أرجاء العالم . وفي مطلع الستينيات بدأ أن مفوض الولايات المتحدة للتربية

على وشك تحصيل مركز وزاري ، وقد أشير على أكثر من رئيس بضرورة القيام بشيء من هذا القبيل . وكنت مقترحات ١٩٧٨ هي المقترحات المقدمة للمرة ١١. خلال سبعين عاما ، إلا أنها مثلت وعدا انتخابيا كسبه الدعم القوي لمعظم المعلمين والمربين المحترفين .

وقد أظهرت دراسات أجراها « مجلس كارنيجي حول سياسة الدراسات في التعليم العالي » المبالغ الهائلة المستخدمة الآن . فخلال ١٩٧٦ - ١٩٧٧ بلغ الدعم العام لمؤسسات التعليم العالي العلمية والأهلية ٣٨٧ بليون دولار . قدم بعضه بصورة غير مباشرة على شكل مساعدة للطلاب أو ضريبة للاغالة ، وبلغت مساعدة البحوث وحدها ٢٠ بليون دولار للمؤسسات العلمية و٥١ بليون دولار للمؤسسات الخاصة . إلا أن معونات مباشرة بصورة أكبر تظهر في الجدول التالي ، حيث تدل الأرقام على بلايين الدولارات .

المؤسسات العلمية	المؤسسات الخاصة أو الأهلية	
١٦٧	٠٦	اعتمادات الولايات والمناطق المدرسية المحلية
٩٣	٤٧	الاعتمادات الفدرالية ، المباشرة مجموع الدعم العام
٣٠٨	٧٩	(يضم ذلك المساعدات المقدمة للبحث والطلاب ، وضريبة الاغالة)

ولا يستغرب بعد ذلك أن يطالب بالتنسيق وبتحديد الأولويات بصورة واضحة .

السود والمجتمع الأمريكي :

أشرنا مرات عديدة خلال هذا الفصل الى السكان السود الذين يسكنون المناطق البائسة في المدن ، وإلى المدارس ذات الغالبية السوداء .

ومن المستحيل علينا ، في فصل عام ، أن نعطي المشكلات الضخمة التي يواجهها الأمريكيون السود والبيض على السواء حقها ، إلا أننا ربما استطعنا تقديم بعض الملاحظات القيمة حول التفجرات التي حدثت في هذا المجال المضطرب منذ أواخر الخمسينيات .

ونظرا لأنني أمضيت بعض الوقت في عمق الجنوب وفي الولايات الواقعة على الحدود خلال عام ١٩٥٦ - بين السود والبيض على السواء ، بالرغم من أننا كنا نطلق على السود اسم « الزنوج Negroes » أو الملونين ، فاني أستطيع أن أشهد بوجود تفاؤل كبير لدى جهات عديدة حول امكانيات التخلص من التمييز العنصري . فقد كان هناك قرار المحكمة العليا لعام ١٩٥٤ ، وكانت هناك حركة المقاومة السلبية في مونتغومري Montgomery ومدن جنوبية أخرى جلبت ثقة كبيرة للزعماء السود والبيض المتعاطفين معهم ، وكانت هناك مؤسسات قليلة لتربية الكبار شديدة التأثير في تعزيز التعاون العنصري ، كما اهتمت حركة النقابات العمالية بأن يحصل العمال السود على أجور مناسبة ، وتم إلغاء التمييز في عدد متزايد من المناطق المدرسية بمباركة من بعض الكنائس ، وتسامح من المتحررين ، وكان مثال المشاريع المدعومة فدراليا (التي قاطعت التمييز) ذا تأثير نافذ . ومع ذلك ، فحين وجهت الانتباه ، في مقال معتدل التفاؤل عام ١٩٥٦ في « الصحيفة البريطانية للدراسات التربوية The British Journal of Educational Studies » حول : « التمييز والمجتمع الأمريكي Segregation and American Society » ، الى الصعوبات الباقية ، والصعوبات الجديدة ، اطلق على بعضهم ، ممن يعرف الموضوع بصورة افضل ، صفة المتشائم .

الا أن الأشياء انقلبت ، مع سير الاحداث ، الى اسوأ بكثير مما خشيت وقوعه . فقد حرم التمييز قانونيا ، إلا أن زيادة التمييز الفعلية تجلوزت الخطى القانونية لازالته . كما ازدادت الخيبة حين أصبحت الاحياء الشمالية المفلقة أكثر ازدحاما وحرمانا . وانكر بعض السود كليا النظام القائم منادين بالقوة السوداء ، والدراسات السوداء، وضبط التربية لا مركزيا داخل المدن من الجماعات السوداء ، وما شابه ذلك . ويتمثل

الاهتمام المستمر بمشكلات الفقراء المدينين ، ومشكلات المدينة بصورة عامة ، لكل انواع الامريكيين ، في الاهتمام بمشكلات السود الى حد كبير . ان كلمة « مديني Urban » تعني في حالات كثيرة « الاحياء الفقيرة المزدهمة Slums » في لغة المصلحين الاجتماعيين ، والاحياء الفقيرة المزدهمة تعني « السوداء » في العديد من المدن . وفي بعضها الآخر تعني « البورتوريكيين » (بالرغم من ان من يسمون البورتوريكيون يضمون اغلبية من الكاثوليك الناطقين بالاسبانية وهم فقراء وملونون) . وقد تشير المشكلات « المدينية Urban » او « الحضرية Metropolitan » الى المكسيكيين في معظم الاحيان ، وربما ايضا الى سكان الغرب الاوسط الذين يعودون الى اصل اوروبي . الا انه حيثما يكون السود جزءا من المزيج السكاني ، فان المتاعب تزداد عادة بدرجة اكبر ، بالرغم من ان السود انفسهم لا يمكن ان يلاموا بسببها . كما ان الدراسات بصدد الوقاية من الجريمة ، والمخدرات وما شابه ذلك ، تقودنا عاجلا او آجلا الى تعلية السود .

والواقع انه لم تحدث اي محاولة منهجية لاقتضاء الاولاد الملونين من اي مدرسة عامة ، في معظم المناطق الشمالية ، وفي عدد من المناطق الجنوبية . الا انه قبل عام ١٩٥٠ ، كانت ١٧ من الولايات التي كان عددها آنذاك ٤٨ ، تطالب بالفصل بين البيض والزوج لا في المدارس فحسب بل في النقل العام ، واماكن عديدة اخرى ايضا . وقد عبرت عدة ولايات ، وكلها من الولايات الجنوبية ، التي لا تتميز عادة بمستوى رفيع في التربية ، عن اصرارها على مقاومة اوامر المحكمة العليا للولايات المتحدة التي اعلنت عن ان هذا التمييز غير دستوري ، بالرغم من ان ما يشبه التمييز استمر عن طريق منح السود فرصا « منفصلة ولكنها متساوية » . وقد نشر اكثر هذه الاوامر اهمية في ١٧ ايار / مايو ١٩٥٤ . على ان عملية السماح للسود بالالتحاق في المدارس التي كانت بيضاء حتى تلك الفترة ، بدلا من اجبارهم على الالتحاق بالمدارس السوداء الأدنى مرتبة ، كانت قد جمعت قواها قبل ذلك بزمان طويل . وبعد ١٩٥٤ ، اعلنت عدة مناطق مدرسية ، حتى في الجنوب ، عن عزمها على الرضوخ للأوامر ، وتتم الاندماج في معظم هذه الحالات مع ازعاجات قليلة .

ذلك أن وضع الأولاد تطور بسرعة مذهلة خلال القرن الذي مضى على بداية الرق ، ولا سيما خلال الجيل الماضي . ففي عام ١٩٤٠ كان السود يشكلون بالتأكيد غالبية المليونى ولد أمريكي الذين تقع أعمارهم بين السادسة والـ ١٥ ، ولم يلتحقوا بأي مدرسة . أما الآن فمعظم الأمريكيين متحمسون لأن يحصل الأولاد السود على فرص تساوي فرص الأولاد البيض ، بالرغم من أن تمييزات اجتماعية دقيقة ما تزال مستمرة في أماكن عديدة بسبب الانثنية والضعف البشري . لقد تقدمت المساواة بالتأكيد تقدما كبيرا ، إلا أن الشوط أمامها ما يزال طويلا . ولا يدهشنا أن نرى ، أن العديد من الأمريكيين الذين ينعمون بأوضاع اجتماعية جيدة يفضلون كثيرا أن تبدأ مساواة الفرص في مدارس لا يذهب إليها أبناؤهم .

يغلب على السكان السود أن يكونوا أكثر فقرا من البيض . إلا أن بعضهم ميسور . وهناك طبقة متوسطة سوداء صغيرة إلا أنها في تزايد مستمر ، ومع ذلك فإن مجموع الذين لا يقطنون في مناطق فقيرة جدا ما يزال قليلا جدا . ويستدل من ذلك أن العديد من الأولاد الملونين سيكونون في مدارس ذات غالبية سوداء ، حتى ولو لم يكن هناك تمييز رسمي . ف ٩٠٪ من سكان مدينة واشنطن Washington D. C هم من السود . وبعض مدارسها سوداء كليا . وربع مدارس مدينة نيويورك تزيد فيها نسبة السود والبورتوريكيين على ٩٠٪ . والقاطنون في الأحياء المزدحمة الفقيرة Slums والمغلقة Ghettos في جميع أرجاء العالم يجدون أن أبناءهم يعانون خلال حياتهم المدرسية من فقدان التماس مع عالم اجتماعي أفضل أو أكثر وعدا . لقد بينت التقارير التي نشرتها مدينة نيويورك عامي ١٩٦٤ و ١٩٦٥ أنه كانت بين مدارس المنطقة الحضرية التي تمارس التمييز (بصورة غير رسمية) مفارقة في التحصيل المدرسي يصل معدلها إلى سنتين ، وأن انجاز نصف المدارس أكثر سوءا من ذلك . وبالمقابل ، كانت ٩٤٪ من مدارس البيض ضمن المستويات الطبيعية . وقد بينت تسجيلات حاصل الذكاء IQ استنادا إلى اختبارات معدة للأولاد البيض على أنه ما من مدرسة ذات أغلبية سوداء وصل فيها حاصل الذكاء في السنة الدراسية السادسة (في عمر الـ ١٢) إلى المعدل

الطبيعي ١٠٠ ، وأن ثلثي المدارس جاءت في معدلات حاصل 'لذكاء بين ال ٨٥ وال ٩٤ . فضلا عن ذلك ، فإن الأدلة حول التسرب ، والمرض ، وجنوح الأحداث ، واضطرابات أخرى تتصلع إلى حد يززع الرضا لدى بعض الناس ، ويستحث الضمائر المتنبهة لدى عدد أكبر . أن « المدارس الحصينة The Fortress Schools » في المناطق المعوقة اجتماعيا - والتي عرضت إلى العالم أجمع في التلفاز - لا تستطيع أن تعمل إلا القليل ، إذا لم تكن تعزز الاغتراب والاستياء . إلا أن المعلمين الشجعان المخلصين يعانون ويكافحون فيها لتحسين فرص الحياة لطلابهم .

لقد قدم ج . س . كولمان J. S. Coleman وزملاؤه عام ١٩٦٥ تقريرهم حول « المساواة في الفرص التربوية » (تقرير كولمان) ، الذي أحدث على الفور انطبعا مؤثرا في الضمير الأمريكي . فقد تناول الاعاقات الكلمنة في الخلفية البيتية (ولا سيما اعاقات اللغة ، والدافعية ، وتمثيل الأدوار ، والسلوك الاجتماعي) تلك الاعاقات التي تحول دون حصول الولد الذي يعيش في قلب المدينة على فرصة مدرسية عادلة ، سواء كان أسود أم أبيض . كانت هناك بدايات لافتراض يتمثل في أن التربية التعويضية وبرامج مساعدة أخرى كانت توفر تعويضا مناسباً ، وأن المدارس كانت تؤدي دوراً ، ما أن يدخلها الأولاد في الصف الذي يستقبلهم . إلا أن تقرير كولمان بدد كل قناعة بهذا الصدد .

أن مراكز المدن تشهد ضيقا مستديما في التربية ، أن لم تكن أزمة . وقد أبد ذلك تقريره عنوانه : « الشباب في الحي الملقب Youth in the Ghetto » ظهر عام ١٩٦٤ ، وهو تقرير تم تمويله بصورة مشتركة من حكومة مدينة نيويورك ، ومن اعانة فدرالية ، وقد كانت المحن والمظالم التي كشف عنها أكثر ازعاجا مما توقعه أي كان . أن دراسات مسحية عديمة الشفقة من هذا القبيل تعطي الباحثين فيها والقائمين عليها ثقة كبرى ، إلا أنها تتحدى حتما النظام المدرسي - وتتحدى في الحقيقة النمط الكلي للحكم المدني والخدمات المدنية في كل مكان .

ان تحويل المسؤولية من منطقة مستقلة الى اخرى كان من أسباب الالهمال في الماضي . الا ان مناطق مدينية كاملة مثل نيويورك ، ولوس انجلوس ، حصلت الآن على احترام عظيم عن طريق الاعتراف الصريح بمشكلاتها ، بينما كانت حركة اصلاحية تجمع قواها ، بدافع من قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤ (الذي عني بضمان فرص الانتخاب بصورة رئيسة) . وقد ألغى قانون الحقوق الانتخابية لعام ١٩٦٥ اختبارات التحرر من الامية ، التي يقصد منها ظاهريا الحفاظ على الكيف في السياسة ، ولكنها استخدمت بصورة غير عادلة (وغير متوازنة) لحرمان الناخبين السود من التسجيل في المناطق التي يديرها البيض ، وبخاصة في الجنوب . وهكذا ازداد انتخاب السود ازديادا واسعا ، واكتسبوا اهمية قومية اكبر ، وغدا السود رؤساء للبلديات ، واعضاء في مجلسي الكونغرس والشيوخ . وقد عملت شرعة جديدة للحقوق المدنية ، ادخلت عام ١٩٦٦ ، على تغطية جميع جوانب المساواة التي تؤكد او تعزز في مكان آخر . وقد عني ذلك اشارة خاصة للاسكان والتربية . ذلك ان بعض المحن التربوية التي كانت تحل باللونين اثير اليها جزئيا من حيث المبدأ في « قانون الفرصة الاقتصادية » الذي سبق ذكره ، وقانون التربية المهنية لعام ١٩٦٣ ، وفي متاهة كاملة من المكاتب والاجهزة التي يدعمها التشريع الفدرالي او مبادرة الولاية .

وحين ننظر في التقارير عن التوتر العنصري في الولايات المتحدة ، من المهم ان نرى حتى في اقصى حالات « الوعي الاسود » وفي الحركات الداعية ظاهريا الى اعادة التمييز ، مؤشرات على تصاعد التوقعات بين السود . انهم يعرفون اخيرا مساواتهم ، وهم على حق في استيائهم لان الوعد الامريكي بـ « الحرية والعدالة للجميع » (والذي يتردد في طقوس الولاء اليومية في المدارس) لم ينجز بعد بالنسبة لهم ، في الوقت الذي وجد امريكيون آخرون (من عناصر اخرى) المساواة لابنائهم ، ان لم يكن دائما لانفسهم . على ان الارقام القياسية المتصاعدة تبين ، ان السود ممثلون بصورة مزدوجة (او اكثر) بين الفقراء ، والمتسربين ، والعاطلين ، والعائري الحظ في كل مجال تقريبا .

ولهذا السبب ، اتخذت سلسلة من التدابير لتوفير برنامج « للعمل الايجابي او للتمييز الايجابي » ، تحت « عناوين » التشريعات السابقة مثل قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ ، وقانون التشغيل والتدريب الشاملين لعام ١٩٧٣ ، والتشريعات اللاحقة او الموازية لهما . الا ان هناك عاملا صعبا نسبيا تواجهه كل سياسة قومية شاملة ، يتمثل في ان الشبان المتضررين يمكن ان يهاجروا الى منطقة اخرى ، خلال ازمة البطالة والسخط . ومن الجدير بالملاحظة في الفترة الاخيرة ، ان السود يعودون حتى الى الجنوب .

ان السود يتخرجون بصورة متزايدة في جميع الجامعات الامريكية ، الا انهم يفضلون المعاهد السوداء في بعض الحالات ، اما لان معاييرها اسهل نسبيا (وهذا هو الواقع غالبا) ، او لانها تشعر الطلاب السود بطمأنينة اكبر . ويحصل هؤلاء على ما يقارب نصف الشهادات التي تمنح لهم من حوالي ١٠٠ معهد ذي غالبية سوداء . ومع ذلك ، فان المستقبل يتمثل بالتأكيد في التعليم العالي المتحرر كليا من التمييز ، نظرا لان الطلاب من السود والبيض يلتحقون الآن بالتعليم ما بعد الثانوي بالمعدل نفسه قياسا الى مجموع السكان من كلا الطرفين .

وبالرغم من ان التمييز ضد الفقراء والمعوقين من كل نوع يكسب الشرور الاجتماعية بالنسبة للمستقبل ، فان الناس يمارسونه في كل مكان . الا انه في الولايات المتحدة اكثر اغراء منه في المواضع الاخرى للسهولة التي يتم بها . فالشارات التي يتعرف عليها للتمييز بارزة . والناس يستخدمون لون البشرة ، والملامح ، واللهجة للتمييز ضد السود ، واليابانيين ، والبولونيين ، واليهود ، والبوريتوريكيين ، واعضاء آخرين في البيئة — بالرغم من كونهم امريكيين بالولادة . فضلا عن ذلك ، فان نظام المناطق المدرسية يجعل من السهل على الابهاء الميسورين ارسال ابنائهم الى المدرسة في المناطق التي تخرج غير المرغوب فيهم لقاء تعويض ما ، او تبقينهم خارج المنطقة بصورة غير مشروعة عن طريق التفاهم مع الادلاء العقاريين .

وبخلافها لهذا الاتجاه ، يترتب علينا ان ننوه بقوة الاستيعاب التي تتصف بها عملية التنشئة الاجتماعية في المدارس . فمن الهام جدا لاولاد البولونيين والسويديين والايطاليين وغيرهم ان يكونوا امريكيين دون تميز ، والشيء نفسه صحيح ايضا فيما يخص اولاد اي فئة اقتصادية اقل حظا . فالمدرسة العامة اداة رائعة للحراك الاجتماعي بالنسبة لهم ، وهي اداة لا غنى عنها للولايات المتحدة باكملها في « التجربة العظمى » لبناء الامة . اما الذين يرتابون في بعض معاييرها الفكرية فهم يجهلون التركيزات المتعددة للمدرسة (لانها ليست اداة وحيدة الغرض كما هي الحال في البلدان الاخرى) ، كما ينسون ان المعايير الفكرية الامريكية لم تتقدم فقط تقدما كبيرا خلال القرن الماضي ، بل انها انجزت هذا التقدم على جبهة واسعة جدا .

وفي عام ١٩٠٩ كان ٥٧٪ من الاولاد في ٣٧ من كبريات المدن في الولايات المتحدة ابناء لآباء مولودين في الخارج ، ومن مستويات مختلفة جدا من الانجاز الاجتماعي . وقد أصبح هؤلاء الاولاد فيما بعد آباء او اجداد امريكيين نشطين - لثلا نقول شيئا عن النسب الصغيرة للمهاجرين التي انتشرت في مراكز استقبال اخرى في هذه الارض المضيافة . وقد دخل الولايات المتحدة بين ١٩٠٠ و ١٩٢٠ ما يزيد على ١٤ مليون مهاجر . وفي الفترة الممتدة من ١٩٤٥ حتى اليوم كان هناك ايضا دفق هائل من البورتوريكيين ، في حين احتشد المكسيكيون في كاليفورنيا ، وتجمع الكنديون الناطقون بالفرنسية في نيوانكلند New England . كانت مهمة المحافظة على عملية الاستيعاب دون فقدان المعايير مهمة جبارة ، وبالرغم من ذلك فان التحسن في المعايير مستمر ، والاتجاه لاطالة التربية بارز . وحين نقارن المدارس الامريكية مع مدارس البلدان الاوربية المستقرة ، يجب ان نضع في اذهاننا ان هذه المهمة تشكل بعض العوامل المعيقة للتربية الامريكية .

البحث عن هوية امريكية - من خلال التربية

ان المقاطعات الامريكية ، والجماعات الثقافية الفرعية ، والخليط العنصري في الاجزاء الشديدة الفقر من المدن ، والمتربين المراهقين ومعارض

النزعة الفكرية - كل هذه الاشياء تحمل ارث انظمة تربوية مختلفة .
بعضها امريكي ، الا ان القسم الاكبر منها ينتمي الى اراض بعيدة وازمنة
ماضية .

فاستنادا الى احصاء سكاني حديث ، يظهر ان حوالي ١٠ ملايين
امريكي ولدوا في الخارج ، وما يزيد على ٢٥ مليونا ولد احد ابويهم او
كلاهما في الخارج . والهجرة الداخلية هائلة متصاعدة . فهل يبقى مكان
للعجب اذا كان ما يزال امام التربية الكثير للتعويض عنه ، بالرغم من
الاستيعاب الدائم للمدارس ، والفراص التي تقدمها لاولئك الذين يتمكنون
من الافادة منها ؟

ومما يساعد في نشر الاطمئنان والثقة ، ان يغفر للدعاية الصاخبة
والخداع الذي حدث في الماضي بعض الشيء . فقد بيع ذلك على كل حال
بصورة غير مقصودة من رهبان « التقدمية » الكبار . ذلك ان جون ديوي
John Dewey ، ابا التعليم الامريكي الحديث نفسه ، انقلب على التقدمية
قبل وفاته . فقد اعلن ان اتبعه « لن يستطيعوا رؤية الصنم الذي احرقوا
له البخور »* ولكن الزمن الذي كانت فيه عبادة « العملية The Process »
تبدو ضمانا للتقدم ، والى منذ امد بعيد . . وما يهم اليوم اكثر من اي
وقت مضى هو معرفة الي اين سير الامة ، وكيف يستطيع النظام المدرسي
مساعدة هذه المسيرة على الصعيدين القومي والمحلي .

ولماذا يكون من الهام جدا اتخاذ قرار بشأن ما اذا كانت « الامركة »
الحديثة شيء آلي ، ام انها امر يتعلق بقيم اختيرت عن وعي وبصورة
متكررة ؟ ان جميع الاصول الفلسفية للجمهورية الامريكية ترجع الى
تحررية (ليبرالية) اوروبية ، تغذت في جو من النمو الحر ، والتجربة
الحرية ، والتسامح مع الوافرة - لا في شروط النمطية والاثمة ، بل في
شروط الحدود الدنيا للعدالة الاجتماعية والاكتفاء الاقتصادي . وهذه
« الحقوق الثابتة » هي في قلب التربية الامريكية في المدارس والبيوت

* من حديث شخصي لجون ديوي مع مؤلف الكتاب .

والحياة العامة، من حيث المبدأ أكثر منها في الممارسة الواقعية . فالإلحاح الأمريكي على المساواة دون هوية ، وعلى الفروق التي يمكنها أن تتكامل ، وعلى القبول بصحة الصفات إذا تمكنت من تسويغ نفسها عمليا ، يشكل الخاصة التي ميزت الطريقة الأمريكية عن الفكر الخاص في الماضي ، وعن التنميط بحسب الأسلوب السوفييتي في الحاضر . ويبدو على قدر كبير من الأهمية أن تجرى هذه التمييزات نفسها الآن . فالقرارات الخاصة للحياة الأمريكية تمثل أخبار الصفحة الأولى للعالم كله . وقد تكون في الواقع قرارات لبقية الجنس البشري .

إن ما يزيد على نصف الجنس البشري أصفر أو أسمر ، وإن نسبة كبيرة من الباقين سوداء . وما يزال معظم هؤلاء جائعين ، بالمعنى الحرفي للكلمة ، قسما كبيرا من الوقت . فحتى الحرية وحقوق الإنسان تحتل مكانة ثانوية في اهتماماتهم . ويبدو التصنيع على أنه القوة التي ستنقلهم من العبودية والفقر . وهم يعرفون أمريكا لا على أنها أرض الحرية بل على أنها كعبة الوفرة . فضلا عن ذلك ، فإن الاتحاد السوفييتي يلفت الانتباه أيضا . غير أن آلائه الهائلة ما تزال في بدء عملها ، وأرضه ، ما ما تزال غير مستغلة بصورة كاملة . إن الوعظ الماركسي بالمساواة والديمقراطية (والذي قد يشكل « كلاما مزدوجا ») يعني القليل ، على كل حال ، لأولئك الذين لم يمارسوا الديمقراطية قبلا . إلا أن الامتياز التقني السوفييتي ، والرفع السوفييتي لمستويات المعيشة عند عشرات الملايين ، والمعايير السوفييتية في الدراسات العلمية والبحث ، يرجع أن تكون رسلا قادرة على الإقناع حتى في الأماكن التي لم تتسرب إليها الشيوعية . ونحن سنتوقف في الفصل التالي عند بعض هذه الانجازات المهيبة . تلك المنجزات التي لا يضيع الوقت في إنكارها إلا أعداء النموذج الديمقراطي الذي نتبناه . إلا أن علينا أيضا أن نحسب حسابا لتجارب الصينيين في مجالات التربية والاجتماع . كما أن التانزانين والكوبيين يشكلون أمثلة للبدان الفقيرة النامية . وختاما لهذا الفصل علينا أن نوجه سؤالا أخيرا حول ما يميز الطريق الغربي عن الطريق الماركسي بصورة جوهرية ، وحول المسائل التي يطرحها هذا الفحص على الأمريكيين .

ان الامريكيين بعيدى النظر يعون الاهمية الخاصة لقراراتهم الداخلية بالنسبة للعالم ، وسط التقويم الذاتى الصاخب للولايات المتحدة . كما انهم يعون الآن كل الوعي علاقة القرارات العالمية بأمورهم الداخلية . ان الجراءة المتطرفة التي جعلت الامريكيين يتخلون عن الافتراضات الاوربية حين جعلت الوفرة المنجزة تقنيا التقدير الآخر للجنس البشري يبدو ممكنا ومرغوبا فيه ، تلك الجراءة يمكن ان تدفع بهم مرة اخرى الى اعادة النظر في قيمهم الخاصة . لقد اظهرت التطورات الحديثة أن الظروف الطبيعية « للفترة الواقعة بين ١٩٤٥ و ١٩٧٠ لم تكن الا مراحل في التطور التاريخي للامة . وهكذا فان مسؤوليات امريكا التربوية نحو العالم لم تعد قضية انفاق سخي وحسب ، او حركة غير نفعية باتجاه واحد . بل تتضمن قدرا مساويا من النقد الذاتى والاصلاح الذي يؤديه الامريكيون المخلصون بصورة متواصلة . ذلك ان التقدم الذي تصمم الولايات المتحدة على تحقيقه سيتوقف من دون شك على الاستخدام المقصود لجميع الفرص التي يستطيع النظام المدرسى توفيرها .



الفصل الثامن

الاتحاد السوفيتي

مطالب الشيوعيين

يفضي اتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية سلس الارض تقريبا . وتظهر النظرة الاولى الى خارطة اوربا وآسيا ان قلب هذه الكتلة الهائلة من الارض يحتله الاتحاد السوفيتي ، بينما تبدو اوربا الغربية وشبه القارة الهندية واليابان حواشي منشقة عنه ، وما تبقى من القارة في وضع غامض مؤقت .

اما الصين ، فهي قريبة سياسيا بالرغم من انفصالها واحاطتها بالشكوك . واما الهند ، فهي معجبة بالاتحاد السوفيتي بالرغم من عدم ارتباطها به بصداقة حميمة . واما اليابانيون ، فان آراء العديدين منهم وعواطفهم حائرة بين الاتحاد السوفيتي ، غربا ، والولايات المتحدة الامريكية ، شرقا . هذه هي صورة آسيا وأوربا ، كما يراها المواطن السوفيتي تقريبا .

السياسي الموروث :

تبلغ المساحة الحالية للاتحاد السوفيتي ٢١٧٥ مليون كم^٢ أي أكثر من ٨٥ مليون ميل مربع . وقد بلغ عدد السكان ٢٤٢ مليون نسمة تقريبا بحسب تعداد ١٩٧٠ . وهو يقدر الآن بـ ٢٥٠ مليون نسمة . ويعني هذا الرقم ان هناك اربعة مواطنين سوفيت مقابل كل ثلاثة من الامريكيين ، وخمسة من السوفيت مقابل كل واحد من البريطانيين .

وينمو السكان بشكل سريع رغم معدل الولادات المنخفض في المدن ، التي تتجه الهجرة اليها بشكل متزايد . ويعيش حوالي ٧٠٪ من السكان في القسم الاوراسي مع انه يشكل اقل من ربع مساحة الاراضي السوفيتية .

ان الموارد الهائلة في القسم الاسيوي والتي لم يستثمر معظمها حتى الآن ، تضع الاتحاد السوفيتي في مرتبة الولايات المتحدة نفسها تقريبا، من حيث « الامكانيات اللامحدودة » التي تمتعت بها في اوائل العهد الجمهوري . اما التطور الصناعي والعمراني فيه فيمكن مقارنته بالتطور في كندا، الا انه يتم هنا على نطاق اشد اتساعا ، وبخطيط اكثر جذرية .

ان الجمهوريات الاتحادية الخمس عشرة والجمهوريات المستقلة الاثنتان والعشرون في الاتحاد السوفيتي ، لا تشكل اتحادا فدراليا كما هي الحال في كندا واستراليا ، ولا تملك « حقوق الولايات » العزيرة جدا على قلب الولايات المتحدة الامريكية . وهي تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا من حيث المساحة ، والسكان ، والموارد ، ومستوى التطور . (فجمهورية روسيا الاتحادية RSFSR على سبيل المثال ، والتي كانت تشكل قلب الامبراطورية القيصرية ، بلغ سكانها ١٣٠ مليون نسمة بحسب تعداد ١٩٧٠ ، بينما بلغ سكان جمهورية استونيا SSR ١٣ مليون نسمة ، وكان هناك تسع جمهوريات اتحادية يقل سكانها عن ٥ ملايين نسمة) . ان التربية العلمية وحدها (لا التعليم المهني والعالي) تدار من الجمهوريات العديدة الموجودة ، وحتى في هذا المستوى تعمل مركزية الحزب الشيوعي على قيام تطبيق موحد . فضلا عن ذلك ، فان نمو النظام التربوي منذ الثلاثينيات من هذا القرن ، ولا سيما منذ ١٩٤٥ ، ادى الى تمركز المسؤوليات في كل الجمهوريات الاتحادية وفي دوائر التخطيط في موسكو . فوزارات التربية في الاتحاد السوفيتي ووزارة التعليم العالي والثانوي الاختصاصي تعزز الان الضبط المركزي لوزارات التربية والانشطة في جميع الجمهوريات والمقاطعات تدعمها في ذلك مراكز البحوث واللجان المسؤولة عن صنع السياسة .

يتكلم مايزيد على نصف السكان اللغة الروسية أو يفهمونها بسهولة منذ الطفولة ، لان الاتحاد السوفييتي يركز أساسا على أراضى الامبراطورية الروسية القيصرية ، ولأن الجمهورية الروسية RSFSR هي بالطبع أكثر الجمهوريات سكانا ونفودا . على أن السكان في الاتحاد يتكلمون أكثر من ١٨٠ لغة ، بعضها يمت الى التركية بنسب ، ويتكلمه ١١ ٪ من السكان . أما اللغات الأخرى فبعضها يتضمن آدابا قديمة ، وبعضها الآخر بقي دون قواعد نحوية مناسبة ، بل ودون أبجدية حتى مابعد الثورة السوفييتية عام ١٩١٧ . وبالرغم من أن الروسية هي اللغة النافذة ، وأنه ما من مواطن سوفييتي متعلم يفتقر الى الكفاءة الحققة فيها، فإنه من الممكن أن نجد شعورا قوميا لغويا وثقافيا قويا في جميع أرجاء الجمهوريات المكونة للاتحاد ، في جميع المجالات عدا المجال السياسي .

ان التعليم الابتدائي يقدم في السنتين الأوليين في أكثر من ١٠٠ لغة الا أن التعليم الثانوي يقدم في ٥٧ لغة (وهذا الرقم أخذ في الارتفاع) . ويتوافر التعليم العالي والفني في اللغات الرئيسة بشكل تام ، وبالقدر نفسه من التطور . ففي تفليس Tbilisi ، في جورجيا السوفييتية على سبيل المثال ، يستطيع الطلاب الانتقال من الطفولة الى الجامعة من خلال لغتهم الام . على أن التفاهم ليس ممكنا ، على أي حال ، باللغة الاقليمية في كل مكان ، لذلك كانت اللغة الروسية تعلم لكل ولد سوفييتي على أنها اللغة الدولية للتقنية والفرص الثقافية العالمية . وهي اللغة الاساسية للاوامر في الجيش .

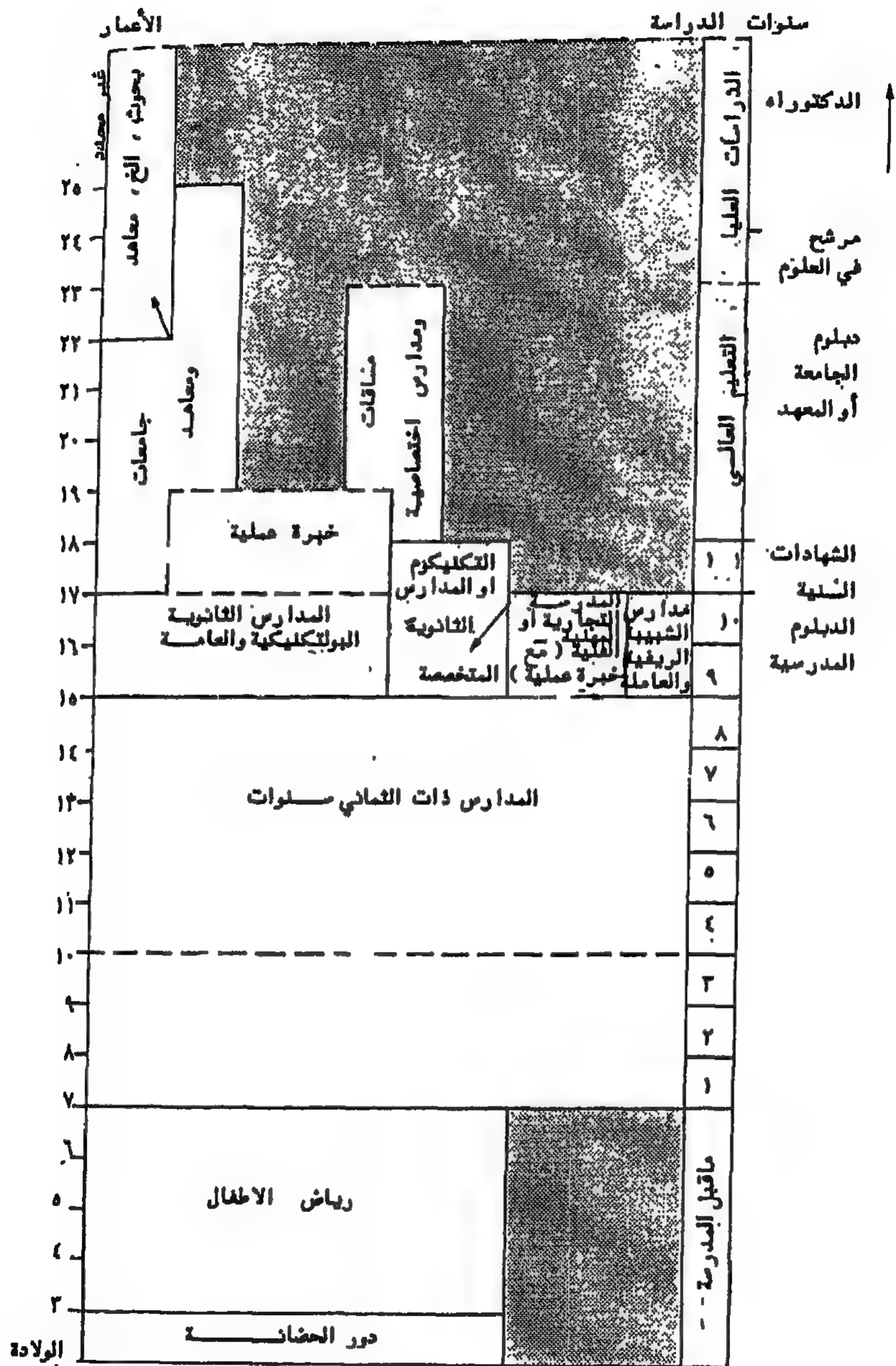
من الطبيعي والمناسب لنا ان نتحدث عن «روسيا» ، الا أن قول كلمة « في روسيا » في الاتحاد السوفييتي كان يعادل خلال فترة طويلة قول « في الايام القديمة السيئة » . ويحاول الروس أن يقولون دائما « الاتحاد السوفييتي » . ومما يسألنا كثيرا على الفهم أن نتذكر أن اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية يعني شيئا أكثر ارضاء من الناحية العاطفية للملايين من سكانه مما كانت روسيا في أي وقت مضى . فأراضي الاقليات ، ولا سيما في آسيا ، كانت تحت الحكم القيصري مثل مستعمرات

لوسكو . وبالرغم من أن اللغة الروسية تزداد قوة من حيث كونها لغة عالمية ، وبالرغم من أن عمليتي التحويل إلى الروسية والسوفييتية مائز الان جاريتين (وبخاصة في المجالين الاقتصادي والتقني) ، فلنا نعي أنفسنا من الحقيقة ان لم نعتزف بأن معظم الناس في الاقلية اللغوية والعنصرية والثقافية يعتزون بصورة عامة ويتحمسون لانتمائهم الى الاتحاد السوفييتي . ان الوجوه التي تنظر للأعلى بفخر متطلعة الى الاحداث الباهرة للعلم السوفييتي في مجال الفضاء تضم الملايين من ذوي الملامح المنغولية أو من النموذج التركي ذي الانف المعقوف - انها تضم وجوه الاطفال الذين يعرفون انهم ليسوا محتقرين لكونهم مختلفين ، والذين تتناسب حماسهم باطراد مع التغير الذي تحقق خلال حياة الجيل الذي يكبرهم سنا . لقد فتح النظام السوفييتي الكون امامهم .

لذلك كان النجاح الباهر لأول قمر صناعي في تشرين الاول / اكتوبر ١٩٥٧ اثباتا مظفرا للتربية السوفييتية في عيون المواطنين السوفييت ، كما كان دليله القوي نوعا من الاسمنت الذي زاد في لحمه الشعور بالهوية . واذا كان التغني قد انصب في الماضي على الجرات والسدود ، فما حجم الانطباع الذي أحدثه اطلاق مايزيد على ١٠٠٠٠ سبوتنيك خلال السنوات التي تلت ١٩٥٧ ؟ وقد تعزز هذا الفخر بالدوران حول القمر ، وباختبارات الفضاء الناجحة جدا من أنواع أخرى .

ومن الخطأ ان نفكر ، نحن الخارجيين ، بأن الاعتبارات العملية أو المادية يعود اليها وحدها مثل هذه الانتصارات (بالرغم من انها ذات أهمية هائلة) . فالشعور الوطني المتصاعد يتجلى في انجازات عديدة - في الرياضة ، والعلوم ، والجراحة ، في الاعجاب المعروف الذي يحسه الكثيرون من أبناء البشر للتنمية الواسعة النطاق للموارد البشرية التي كانت مهمة حتى الآن .

هناك مظهران يجب ان يؤخدا دائما بالحسبان ، الاول نفسي أو اجتماعي ، والآخر عقائدي . فالنصر النفسي أو الاجتماعي الذي يكال له الشناء بوفرة في التربية السوفييتية ، يتمثل في معرفة ان نظاما مدرسيا



الشكل ٧- النظام المدرسي في الاتحاد السوفيتي

قويا وشاقا للغاية يسوغ نفسه بوضوح - لا لنجاحه على مستوى القمة
فحسب ، ولكن لوجود قاعدة اجتماعية واسعة للالتحاق به ، تجند
امكانات القوميات والطبقات التي كان ينظر إليها على أنها من منزلة أدنى.

أما الظفر الأيديولوجي الذي يبرزه قادة الحزب الشيوعي فهو مرتبط
باعتقادهم أن كل تقدم إنساني يمكن أن يدرس « علميا » وأن يخطط وفقا
لمبادئ صحيحة خالدة . وتشتمل كلمة « العلم » في الروسية ، كما هي
الحال في عدة لغات أوروبية ، على الدراسات الأكاديمية النظرية والعلوم
الفيزيائية والطبيعية على حد سواء . لذلك كان التقدم المادي والعلمي
يمنح تصلب التفسير الجديد تسويفا فكريا . فهناك قناعة منتشرة على
نطاق واسع وبصورة مغلصة في أرجاء الاتحاد السوفيتي والحواشي التي
تدور في فلكه ، تتمثل في احساس أولئك الناس بأنهم على صواب ، وأن
لديهم حضارة أصيلة جديدة يقدمونها للآخرين - حضارة مبنية على فلسفة
أصح وتفسير أعمق للبشرية . اننا لا نقبل هذه النظرات بللطبع ، ولكننا
سنكون أشباه مبصرين أن لم نعترف بوجودها الواسع ، وحماستها وقوتها
الإيحائية أو الثقافية . فالإتحاد السوفيتي نذر نفسه للتربية أكثر من
أي بلد آخر ، من أجل نتائجها الواضحة من جهة ، وفضائلها الضمنية من
جهة أخرى .

يستنتج مما ذكر فيما سبق أن الجمهوريات والشعوب التي تصنع
الإتحاد السوفيتي الحالي كانت تختلف اختلافا عميقا في درجة تقدمها
وقت حدوث الثورة . لقد كان دارجا في الأوساط الغربية الافتراض بأن
معظم الإمبراطورية الروسية متخلفة على كل حال ، وقد تراجعت بدرجة
أكبر بعد ١٩١٧ . وهذا سخيف أشد السخف . فقد تمثل الانجاز
السوفيتي في الحقيقة في إيصال مقاطعاته الشرقية والجنوبية إلى حد
لا يساوي فحسب ، بل ويتجاوز المعايير السابقة في جمهورياته الغربية ،
حيث كان معظم السكان في وضع تربيوي ، ربما كان مماثلا لوضع معظم
أجزاء الإمبراطورية النمساوية قبل ١٩١٤ ، والبرتغال قبل ١٩٧٥ .

لقد أظهرت أرقام التعداد لعام ١٨٩٧ أن نسبة المتعلمين تبلغ ٢١ ٪ وقد تحسنت هذه النسبة إلى حوالي ٤٠ ٪ عام ١٩١٤ . وقد كتب الأستاذ هارولد نواه Harold Noah من جامعة كولومبيا عام ١٩٦٧ ، على كل حال ، أن « السوفييت نجحوا في تخفيف الفروق في المرحلتين الابتدائية والثانوية من جمهورية إلى أخرى (محسوبة بمعدل النفقات) إلى أقل من الفروق القائمة بين الولايات المتحدة » (*) .

كان الأفراد الذين حصلوا على تعليم جيد قبل ١٩١٧ يشكلون نخبة عليا وعلماء على المستوى العالمي ، شائعهم في ذلك شأن أمثالهم في الاقطار الأخرى . وبالرغم من الهجرة على نطاق واسع ، وعمليات التصفية التي تعرضوا لها ، بقي معظم هؤلاء في بلادهم تحت النظام الجديد . وهكذا فإن الأشخاص المسنين الذين كان المرء يناقش معهم التغيرات الثورية في السنوات الأخيرة (كاصلاحات خروتشيف ، على سبيل المثال) في موسكو ، في بداية الستينيات ، كانوا قد نشأوا في ظل النظام القيصري ، ومدارسه ، وجامعاته . ومثل ذلك أن المربين السوفييت الكبار الذين تمتعوا بقدر من الدهاء مكنهم من البقاء أيام ستالين وخروتشيف ، والاستمرار في أعمالهم حتى ذلك الوقت وصفوا أنفسهم « للمؤلف » بأنهم « رجال فكر بورجوازيون من عهد ما قبل الثورة ، أكبر سنا من أن يستطيعوا تغيير مواقعهم » .

انجازات صاعدة :

الا أن ذلك يجب ألا يحجب عنا سعة التغيرات السوفيتية . فبالرغم من أن روسيا الحقيقية تملك تقليدا بعيدا في الدراسة والبحث ، حتى في الاهتمام بالتعليم والتقنية والفنون في مدارسها (إلى حد أن الولايات

* H. J. Noah, « Economics of Education in the Soviet Union »
in: problems of communism, XVI, July-August 1967, pp 42-52

المتحدة كانت مسرورة بتقليدها (*) ، ومع ذلك فقد كانت هناك فوارق خطيرة في التربية والفرص التربوية داخل روسيا نفسها ، وفي معظم المقاطعات التي كانت تابعة للامبراطورية كان هناك تخلف حقيقي . ويبدو ان الثوار الروس انفسهم ، اقتنصوا في الفترة الاولى مع ماركس بان الامبراطورية الروسية هي المكان الاخير الذي يتوقع نجاح الشيوعية فيه . كما بدا ان ألمانيا او بريطانيا بتصنيعهما العالي ، والبرولتاريا المدنية فيهما تشكلان ارضية أكثر ملاءمة لذلك .

ونظرا للفوضى ، والمجاعات ، والابوة ، والحروب الاهلية ، والتدخلات الاجنبية التي تلت ثورة ١٩١٧ ، واستمرت على الاقل حتى ١٩٢٢ ، بدا ان الفرصة لبناء امة جديدة متعلمة ضئيلة ، في غياب اي افق للاستقرار الاقتصادي . كان ملايين الاطفال يتلمذون دون مأوى . وكان الرأسمال الاجنبي قد سحب خارجا ، والتجارة متوقفة . وقد استمر العديد من هذه المحن حتى نهاية العشرينيات . فضلا عن ذلك ، فان ما تكبده الاتحاد السوفييتي من خسارات واضرار في الحرب العالمية الثانية يفوق ما عاناه أي من البلدان الاخرى . فقد قتل ما يقارب العشرين مليونا من ابنائه ومع ذلك فله بالرغم من أرضه المدمرة وبدايته المتواضعة ، وكل اشكال الانقطاعات ، بلغ استرداد التربية السوفييتية لعاقبتها حداً تمكنت معه ، بحلول عام ١٩٥٥ من انتاج ٦٠٠٠٠ خريج جامعي سنويا في الهندسة ، مقابل ٢٢٠٠٠ في الولايات المتحدة ، و ٣٠٠٠٠ في بريطانيا العظمى . وقد تزايدت سرعة التعليم التقني منذئذ . فالمهندسون ليسوا كل شيء بالطبع ، والمعنى الحقيقي للكلمة يمكن ان يكون موضع تساؤل ، الا ان هذه الارقام

(*) عرف معهد البنسلار التقني The Bensselaer polytechnic institute

في ولاية نيويورك على نطاق واسع بأنه يتبع المثال الروسي . ويربط الاستاذ كريمن

Pr. Cremin التطور الأمريكي للتدريب الفني (وفي الحقيقة « الحركة التقدمية »

برمتها) بالتأثير الذي أحدثته التربية الروسية الفنية في معرض فيلادلفيا المتوي لعام

١٨٧٦ ، انظر :

(L.A. Cremin, the Transformation of the school, 1962, chapter 2.)

لها مايو أزيها في الأنشطة التربوية السوفيتية الأخرى - ولا يوجد أي شك بصدد نوعية الخريجين. فلأمريكيون يعادلون الدبلومات السوفيتية، أو الدرجة الجامعية الأولى بمعايير الماجستير Master عندهم . وبحلول عام ١٩٦٣ - ١٩٦٤ كان لدى السوفيت ٣٣١.٠٠٠ دبلوم و ١٢.٠٠٠ شهادة أعلى منها سنويا . وقد بلغ مجموع خريجي مؤسسات التعليم العالي ٤٧٩٥.٠٠٠ عام ١٩٦٧ . والتوسع في استمراره . فقد زاد عدد الخريجين في جميع أشكال التعليم العالي على ٧.٠٠٠.٠٠٠ في عام واحد بعد عقد من الزمن . وفي عام ١٩٧٥ كان عدد مؤسسات التعليم العالي ٨٤٢ مؤسسة ، بلغ مجموع المسجلين فيها ٧.٠٠٠.٠٠٠ طالب . وبالرغم من صعوبة إجراء مقارنات دقيقة للتعليم العالي سواء من حيث مستوى الكفاءة أو من حيث الانتشار ، فإن هذه المنجزات بلغة على الإعجاب ضمن جميع المعايير .

وبالرغم من أن الـ « Teknikumy » مدارس ثانوية متخصصة توصل إلى مستوى أدنى من التعليم العالي ، فله من المناسب أن نشير هنا إلى أنها ، بحلول نهاية الستينيات ، كانت تخرج سنويا ما يزيد على ٨٦.٠٠٠.٠٠٠ متخصص مدرب بمستوى « فني » أو « تقني من الدرجة الثانية » . (وإذا ما طرحنا من الرقم الأخير أولئك الذين درسوا « التربية » أو « الفنون » فإن المخرجات السنوية على مستوى التكنيكوم تبلغ ٧.٢٠.٠٠٠ من المتخصصين في بعض فروع التقنية أو الهندسة أو المهارة نصف المهنية) . وقد استمر هذا العدد في التزايد أيضا . وبالرغم من أن الإحصاءات السوفيتية (وكلها رسمية) تختلف بعض الشيء من خطاب إلى آخر (ربما كان ذلك بسبب من تغير تعريف فئات المدارس) ، يبدو جليا أنه كان هناك في أواسط السبعينيات ٤٢٨.٠ تكنيكومي على الأقل مع مجموع للمتبحرين يتراوح بين ٤٥ مليون و ٥٠ مليون طالب .

وضمن لغة الانجاز نفسها ، كان هناك دون هذا المستوى ، ما يزيد على ٣٣.٠٠٠.٠٠٠ طالب ملتبحرين بحوالي ٥٥.٠٠٠ مدرسة مهنية للمدى العمري من الـ ١٥ - ١٩ ، يتابعون مساقات دراسية مختلفة الأطوال للتخرج

بصفتهم عمالا مهرة . ويحصل هؤلاء على اعداد شامل للحياة العملية ، يتضمن ايضا بصورة متزايدة عنصرا من « التربية العلمية » يمكن المدربين من التلاؤم مع التغيرات المتسارعة نظرا للتعقيد المتزايد في المهن . فقد أعلن مجلس السوفييت الاعلى ، في الحقيقة ، عام ١٩٧٣ أن : « المدارس المهنية تصبح الآن الوسائل الرئيسة لتدريب الشبان وتقوية الطبقة العلمية » . وقد اضطربت السياسة قليلا من آن لآخر ، من حيث محاربة هذه المدارس أو انقاص نسبة اعدادها الى المدارس الثانوية العليا « العلمية » للشبان مابعد سن الـ ١٥ ، ولكن اي خطأ لم يحدث بصدد زيادة الطابع المهني والتقني في جميع اشكال المناهج والمدارس .

ان ايفاءنا بحق الواقع المتمثل في أن نسبة كبرى من الشهادات المتخصصة والدرجات الجامعية تمنح في الهندسة والموضوعات التقنية ، وضعنا وجه لوجه مع النتيجة القائلة بأن المنجزات التربوية السوفيتية هي منجزات غير امتيادية . وانها تفوقت فعلا على براعة الغرب . ذلك انها حدثت بعد جيل من الفترة التي حكم فيها الملاحظون على المعايير التربوية السوفيتية بأنها منخفضة جدا بمجموعها ماعدا مجالات معظومة . كيف حدث هذا التغير كله ، وماذا يكمن وراءه ؟ يجب ألا نخطئ في افتراض أن التقدم التربوي كان على مستوى التعليم العالي فقط ، وان الدرجات الدنيا أصابها الإهمال . فلامية التي كانت منتشرة جدا في السابق ، قد اختفت كليا تقريبا ، لا في صفوف الاجيال الجديدة فحسب ، بل من صفوف الكبار أيضا . والاولاد من البنين والبنات لا يقتصرون الآن على الذهاب الى المدرسة ، بل يبقون فيها أيضا . فبحلول عام ١٩٥٥ انتهى ما يزيد على ثلاثة ارباع المليون سننتهم العاشرة في الدراسة المكثفة (والتي تنتهي في سن الـ ١٧ أو بعدها بقليل في العادة) . وفي ذلك العام توقع المسؤولون بثقة تامة أنه بحلول ١٩٦٠ ، وبالرغم من الصعوبات الهائلة الراجعة الى اعادة البناء بعد الحرب ، سيصل ما يتراوح بين المليونين والثلاثة ملايين من الطلاب سنويا الى السنة الدراسية السابقة للقبول في التعليم العالي . (كان الرقم المقبل المقدر في الولايات المتحدة

١٧٠٠٠٠ ، وفي المملكة المتحدة - بالرغم من الارتفاع الملحوظ لمستوى التحصيل في المدرسة الثانوية (٧٠٠٠٠) . وقد كانت الجهود المبذولة لتحقيق هذا الهدف كبيرة في الواقع، ولو أنه لم يتحقق في الوقت المحدد. وقد كان التعليم المقدم ذا مستوى أكاديمي قوي، بصورة اضطر معها هؤلاء المسؤولون الى ادخال تغييرات عام ١٩٦٨ والاعوام التالية من أجل تحويل معظم الطلاب بعيدا عن الجامعات واشكال التعليم العالي الاكاديمية الاخرى .

لقد قاد التنافس المتزايد الى اختناقات وصعوبات أخرى سنعود اليها فيما بعد . ف منذ ١٩٥٨ وضع تركيز أكبر على آفاق الحياة العملية - لا بشكل ضيق، بل مع اتساع بوليتكنيكي (متعدد التقنيات) في المنظور. كما رفعت الاصلاحات المساقات الدراسية للفنيين والعمال المهرة بحسب معايير « التربية العامة » ، في الوقت الذي كانت تعيد التركيز على منظور العمل . وبالرغم من أن جميع هذه التغييرات كانت تقصد الى تنويع الدراسة ، وحتى الى ادخال تدريب قاس من حين لآخر ، فلها لم تقصد أبدا الى تقليص التربية .

وفي عام ١٩٧٥ ، تم الاعلان من أن تعميم التعليم الثانوي قد اكتمل تقريبا ، بمعنى أن ٩٦٪ من الاولاد في سن ما بعد الـ ١٥ كانوا قد اكملوا المدرسة الأساسية ذات الثماني سنوات ، ثم الحقوا بمدارس ثانوية تقود الى شهادة نهاية الدراسة الكاملة او الى الشهادة الفنية - المهنية المعادلة لها . وقد كان ذلك يعني ٥٢٠٠٠٠ طالب . وفي العام نفسه انتهى أربعة ملايين طالب دراستهم الثانوية مع شهادة كاملة في عمر الـ ١٧ ، أو أكبر قليلا . وعلينا ألا ننسى أن العديد من هؤلاء تخرجوا في التكنيكوم ، وأن قسما كبيرا من الطلاب الذين يجمعون بين العمل والدراسة لبعض الوقت يدرجون ضمن الارقام الرسمية ، ألا أن الانجاز الاجمالي عظيم جدا ، نظرا لانه حتى التدريب المهني - الفني كان عليه أن يتضمن محورا « علما » بصورة متزايدة - لئلا نقول شيئا عن الغرض السياسي - المدني والخلقي القوي .

وهناك نقطة تهمنا كثيرا ، في عنايتنا الحالية بالفرضيات التي تكمن وراء التربية السوفييتية. لقد بين الاستاذ نواه Pr. Noah في مكان آخر ان تنمية التفوق العلمي والتقني السوفييتي لا تتم عن طريق انفاق الاموال على القنوات المتخصصة جدا ، بل عن طريق توظيفها في التربية العلمية التي تستند اليها متطلبات اليد العاملة والمهارات التقنية في البداية ، وتتطور فيما بعد(*) . ان ما كرره المربون السوفييت ودافعوا عنه مرارا من اخلاصهم لمستوى عال من التربية الحقبة المتكاملة (ضمن نطاق الاخلاص لمعتقدهم) لا يترك أي شك حول مقاصدهم ، او حول تخطيطهم لرفع المستوى الاكاديمي الثقلي لكل شعبهم لا لخفضه . فلماذا يعني ذلك تماما بالنسبة للاولاد ، والمعلمين ، والاهل ؟

ان الدعاية الكبيرة التي يقوم بها موظفو الحكومة والحزب أنتجت مثلا أعلى وحيدا مهيمننا على الشبيبة السوفييتية ، بالرغم من أن لشعوب الاتحاد السوفييتي مثلها المحلية الراسخة منذ زمن بعيد . وهذا يعني تطابقا كليا مع « جماعة الشبيبة » ، يشكل جزءا من الالتزام الشخصي والمدني والخلقي ببناء « انسان شيوعي في عالم شيوعي » . وهذا العالم ، الذي يتعلم الاولاد أن يؤمنوا به ، هو عالمهم . فالاطفال يحتلون دائما المقدمة ، يتسمون في الصور ، وهم مرحون في الواقع . ويتوقع لـ « ايفان » الصغير ، ما يتوقع للصغير « Junior » في الولايات المتحدة ، من أن يكون حسن التغذية ، قويا ، « طبيعيا » . وعليه أن يكون ذا روح عاملة ، وهو كذلك عادة . ومادام المستقبل أمامه ، يتوقع منه أن يلعب قسما كبيرا من الوقت مع تطوير هذا اللعب من خلال الاسهام في أنشطة عديدة للناشئين والعديد من هذه الأنشطة ، يبعد الناشئة ببراعة عن عادات أهلهم ، شأنها في ذلك شأن البرامج الامريكية . على انهم يخضعون للتوجيه بصورة أشمل مما يحدث في امريكا ، بصورة عامة . ويولي الحزب ذلك عناية مقصودة ، في حين تكون العادات العلمية وتوقعات البيئة في الولايات

• H. J. Noah, Financing soviet schools, New York : Columbia University, Teachers college press, 1965.

المتحدة أقل مباشرة وفعالية في عملية التنشئة . والأولاد الروس يضبطون جيدا ، من أقرانهم ومن يكبرونهم سنا على السواء ؛ ولا يستطيعون التقدم ، حتى في منظمات الشبيبة ، ما لم يشبتوا جدارتهم في العمل المدرسي ، على سبيل المثال . ولا توجد هناك بدائل . فهوى التربية الخاص والعام يملك المواطنين السوفييت ، وهو ملحوظ جدا حتى عند الشبان . وقد قدمه النظام السوفييتي لهم بوفرة . والنظام السوفييتي (الذي يبدو جيدا في أعينهم) هو النظام الوحيد الذي يعرفونه .

العقيدة الفكرية (الأيديولوجية) والضبط

أن الكثير مما نعرفه - نحن أنفسنا - حول الاتحاد السوفييتي والتربية فيه محاط بقيود شديدة . حتى لو كنا نعرف اللغة ، وكانت لدينا اتصالات ، وكنا قد ذهبنا إلى هناك ، وتوصلنا إلى تلك الكتلة المتزايدة باستمرار من الدراسات العلمية، التي تحلل بصورة شاملة، وتوثق بصورة جيدة ، وتتفحص التطوير والسياسة السوفييتية يوميا . ذلك أن هناك جهازا ضخما للدولة ، يضبط كل التطوير التربوي لا من الناحية الإدارية فحسب ، بل من الناحية التعليمية أيضا : في غاياته ، ومضمونه ، وتأكيده ، وطرائقه ، وفزاده من المدرسين والفرص التربوية والمكافآت ، والدخول إلى التعليم العالي والأعمال فيما بعد .

وهذا الضبط يتضح أكثر ما يتضح في التربية الشكلية ، إلا أنه ليس أقل انتشارا وفعالية في الضبط الكلي لجميع الاتصالات، والمطبوعات والتنظيم الجماعي ، وحتى في التعبير الذاتي الذي يتمثل في الفنون ، بقدر ما يمكن ممارسته من الضبط فيها . ومع ذلك فإن الضبط الإشرافي الذي يتضمن توجيهها بالقدر الضروري وحين تمس الضرورة له بنية التكيف مع التركيزات المتغيرة في السياسة ليس إلا جزءا من مجهود أوسع : مجهود لجعل الحياة الجماعية السوفييتية برمتها حياة مربية خلال الانتقال إلى الشيوعية وفقا لصيغ ماركس ، كما

طورت على يد لينين وآخرين ، ووضعت موضع التنفيذ من الدولة
السوفييتية .

ان الحماسة التبشيرية والقيم الدعائية لا تشوه عرض الاحصائيات
في بعض الاحيان وحسب ، مثال ذلك (ان تقديرا متاخرا يكشف عن ان
تقديرا سبقه مفرط التفاؤل على الاقل) ، بل ان عبارات مثل « دكتور »
و « مهندس » و « تعليم عال » تظهر في النشرات الرسمية في اماكن
يمكن ان تقول مصطلحات الدول الاخرى بدلا منها « مساعد طبيب » او
« ميكانيكي ماهر » او « ما بعد الثانوي » . ولا شك ان دولا متعددة
اخرى لا تبالي نوعا ما بهذه الاشياء في الدعاية الخارجية ايضا . حتى
ان بعض من يفترض فيهم ان يكونوا علماء مقارنين لا يقومون بالتحليل
بدرجة كافية . ولكننا في دراسة الاتحاد السوفييتي يمكن ان نواجه اكثر
من سوء تفاهم علينا الاحتراس منه .

فداخل النظام نفسه توجد عدة تصريحات صوفية وغظية مثل
(الحماسة للعمل هي الصفة المميزة للشعب السوفييتي) و (الرجل
والمرأة السوفييتيان اكثر من قابلناهم من الناس نظافة اخلاقية) ، لذلك
لن يكون مدهشا اذا لم يخبرنا احد انه حتى عام ١٩٦٧ ، كانت نصف
العائلات الريفية المنعزلة ، لا تملك الانارة الكهربائية بعد ، وأن ثلثي
هؤلاء كانوا يخبزون خبزهم ويحلبون ابقارهم الخاصة بهم(*) . كما ان
علينا الا ندهش لوجود مدارس تربوية (في المستوى الثانوي) مازال
تظهر في مكان بارز نوعا ما في نشرة رسمية لعام ١٩٧٧ بعنوان « التربية
في اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية »(**) ، بالرغم من ان
النشرات الرسمية السابقة اوجت ضمينا بان تلك المدارس هي من بقايا
الماضي المتداعية الى حد بعيد . فالبعض ات الرسمية ذات صفة «تربوية»
اكثر منها اعلامية .

* M. Matthews, class and society in soviet Russia, London :
Allen Lane, the Penguin press, 1972, pages 260-267.

** N. Kuzin and kondakov (eds.) Education in the USSR,
Moscow : progress publishers 1977.

ونحن - الذين نقف خارج النظام - نضع يدنا على مثل هذه
المتناقضات لسببين رئيسين :

٢ - اننا نستطيع الحصول على معلومات أخرى عاجلا أم آجلا -
وفي بعض الاحيان في عبارات غير رسمية تصدر عن الزملاء في بلدان
أوروبا الشرقية الذين يجلبون الصدق الأكاديمي ، وقد يكونون متضايقين
من البيانات الجاهزة التي يوزعها الحزب(*) .

ب - اننا معتادون على النقد بصفته جزءا مسؤولا من سلوك المواطن،
وفضلا عن ذلك ، فاننا في دولنا التعددية ابتعدنا كثيرا عن مفهوم النظام
الواحد الشامل الناجع للجنس البشري برامته .

ومن الواضح ان الانفعالات التي تعتمل في صدور النماذج المختلفة
للمواطنين السوفييت حين يفكرون ببلدهم ونظامه لا يمكن أن تكون
متشابهة كليا ، لسبب واحد هو ان الاراضي السوفييتية ، تمتد من
المناطق القطبية الشاسعة المقفرة والتي نادرا ما تكتسي بالاحراش القزمة،
جنوبا عبر الغابات وسهول القمح الى البحر الاسود وشواطئ بحر الخزر
حيث يزرع الشاي والارز والنخيل . وتتسع المسافات بصورة اكبر في
الاتجاه الاخر فتجتاز الارض من البلطيق الى بحر اليابان . والبلد في
تنوعه الطبيعي ، وفي تقلبات مناخه يشكل واحدا من البلدان التي تنطوي
على تطرفات . وقد سادت التطرفات في الثروة والفقر ، والامتيازات
والعبودية في الذاكرة الحية غالبا في ظل النظام القيصري . ولم يكن هناك
الا قوتان او ثلاث قوى تعمل على الوحدة الحقيقية وهي البيروقراطية
المركزية للحكومة الامبراطورية ، وصعوبة الاتصال الحر مع العالم
الخارجي ، والاحساس بالاستقلالية الذي اضفي على الحكام ورجال
الدين في ظل النظام الديني للكنيسة الارثوذكسية .

* اعطيت بعض الامثلة في الفصل الذي كتبه حول « مفهوم العقيدة الفكرية
the concept of Ideology » في : ا ، ج ، كنف (مشرف) ، التربية
الشيوعية ، ١٩٦٢ .

وسيكون واضحا أن بعض خصائصات الحكم السوفييتي الحالي ، قد تطورت بدرجة كبيرة استنادا الى الملامح الخاصة للحكم الامبراطوري الروسي . فطرائق الشيوعية في الاتحاد السوفييتي وصوفيتها تماثل تلك التي اتسمت بها « روسيا المقدسة » - حتى أن المعلقين الماركسيين خارج الاتحاد السوفييتي انتقدوا « ما يعد نهجا ماركسيا في اقتصاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية » على أنه غير دياكتيكي كليا(*) . وبالإضافة الى العواطف الوطنية ، هناك عواطف أخرى من نوع هام جدا ، عززت بمهارة عن طريق تطبيق مبادئ سيكولوجية صحيحة معاصرة في أفضل المدارس السوفييتية ، ونميت بصورة خاصة في الابداع المنظم لحركات الشباب . وقد وفرت في السنوات الأخيرة أيضا فرص كثيرة خارج المدارس للمراقبين العاديين ليطالعوا على التحسينات المادية التي أحدثها الاقتصاد السوفييتي ، وعلى المنجزات الأكثر الثرة في مجال الفضاء .

وبالرغم من القسوة الحالية وانخفاض مستوى المعيشة عما هو في جنوب أوروبا (لئلا نذكر شيئا عن الولايات المتحدة وبريطانيا) ، فإن معظم الروس ومعظم المواطنين السوفييت الآخرين هم الآن أكثر غنى من آبائهم وأجدادهم بصورة جلية . فحياتهم المادية وظروف عملهم أفضل بكثير ، وهي تتحسن نوعيا وكميا على السواء . أن غياب الحرية الحققة لا يحس به أولئك الذين لم يعرفوها أبدا . والتطبيع الحالي لا يختلف بصورة كبيرة عن التطبيع السابق . وإذا كان هناك من فروق فإنها تنتج من الضوابط الممكنة على مستوى عال والتي يمارسها رجال الدعاية والإشراف في هذه الأيام ، كما تنتج من ندرة تلك الواحات الخاصة للفكر والنقاش الحر التي توافرت ذات يوم للتحريين وأهل الفكر . ومن الواضح ، على أي حال ، أن هناك ادعاء ناجحا بقدر أكبر من التسامح ، وقد كان تغير المناخ الفكري بين ١٩٦٠ و ١٩٦٤ وحده مدهشا للمؤلف

* R.F. Price, Marx and Education in Russia and China, London: Croom Helm, 1977.

في الحقيقة . وذلك التسامح داخل الاطار الماركسي مايزال يلاحظ بدرجة أكبر في البلدان الشيوعية الاخرى .

واذا كان لنا أن نجرب ونفهم كيف يشعر المواطن السوفيتي العادي حول منجزات بلده وضوابطه ، فعلينا أن نركز بادىء الامر على مكاسبه المادية ، وبدرجة أكبر على الوعود المادية المقدمة له . فامتيازات الحزب وتدخله ، والاختصاص الشامل للنظام ، ليست موضوع استياء كبير (لكونها مألوفة تاريخيا) بقدر ما كانت اشياء اخرى موضع تقدير مثل : إلغاء نظام الطوائف والامتيازات الوراثية ، ودم الفروق الاقتصادية الكبيرة ، وتقديم فرص من الدرجة الاولى في التربية والمهن . فضلا عن ذلك ، لقد علق المراقبون من غير الشيوعيين مرارا على الابتهاج الذي يلاحظ غالبا في تجمعات الشبان السوفيت . ويبدو أنهم يشعرون بأنهم يعملون معا لمستقبل يستطيعون صنعه من أجل الاجيال القادمة ان لم يكن من أجل انفسهم . ان الشبيبة مطالبة بالاسهام من أجل المستقبل عمليا وثقافيا ، وهذا الاسهام يساعد على ايجاد سعادة داخلية وشعور بتحقيق الذات من خلال « الجماعة » . شعور لا يضاهيه في صفاته الا الشعور الديني في الامكنة الاخرى .

ان المقارنة مع المشاعر والغايات الدينية لم تجر بخفة . فقد قال لينين ذات مرة : « ان التربية والتنشئة كلها ستكون موجهة لتدريب الشبيبة على الاخلاق الشيوعية » . ومنظمات الشبيبة من كل الانواع تراقب بانتباه لا سلوك اعضائها فحسب بل سلوك جيرانهم ايضا . وهي تزهد في العادات الكسولة القلوة (ومنها التدخين) . ويناقش بعضها بعضا في الضمانات الشيوعية للحفاظ على الممتلكات والنظام والانتاج . كذلك تفعل النقابات ، وجمعيات الاحياء ، الخ . ويقرر كل ذلك رسميا من الحزب بالطبع ، الا أنه يبدو وكأنه ينشأ الى حد بعيد من الحماسة للتعاون . ان الايمان الشيوعي ، والمهام العملية لاعادة التنظيم الاجتماعي تستأثر بخدمة جماعات متفانية ، لا تختلف عن الطوائف والجمعيات الخيرية الكاثوليكية في روحها ، باستثناء ان المنظمات السوفيتية تتشعب

في فعاليتها عبر كل الحياة الصناعية والمدنية ، ومن ضمنها فعاليات الراشدين . ولذلك كانت كل هذه « الجماعات » شبه الطوعية تنخرط في مشاريع الخدمة المدنية أو حملات النظافة التي تجعل الشوارع السوفييتية ، والابنية العامة ، ووسائل النقل نظيفة تماما . ان التنمية الكلية للحساسية والالتزام على الصعيدين الشخصي والمدني تضيف على اهداف التربية أكثر مما أضفته عليها معظم الانظمة المدرسية - ما عدا المدارس الدينية والمدارس الانكليزية العامة ، التي درسها الروس من أجل الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها لهم لتنمية الشيوعية في المدارس الداخلية السوفييتية .

هناك نظرة مستقبلية قابلة للمقارنة ، يمكن تمييزها في صفوف الشبان في المناطق الاقل تطورا من البلدان الاخرى، مثل الصين وتاوانيا . ففي الاتحاد السوفييتي تمارس « الاراضي العذراء » للمقاطعات الشرقية جذبا مماثلا . واذا لم يكن الافق الطبيعي هو الذي يفريهم بذلك ، فان هناك سعادة موعودة . انهم يتحملون هناك غالبا ظروف اقسى ، ويعانون قدرا من الوحدة اشد مما اعتادوا عليه ، بالرغم من أن المكافآت المادية اعظم ، والاحساس بالمستقبل المفري يشكل واحدا من أقوى الخبرات في حياتهم . وهناك من دون شك كآبة ، وحزن احيانا في المدارس والمدن والازياء السوفييتية ، ولكن على المراقبين الا يبخلوا بحق القناعة ، وربما الحماسة التي يدعم الناس بها بشكل عام نظاما يخطط لمستقبل افضل لهم . (لان هذا هو الاسلوب الذي تعلموا ان ينظروا به اليه ، على كل حال) .

ان جوهر الماركسية يكمن في ابحاثها بأن المستقبل قابل للضبط علميا من خلال فهم قواعد التقدم الاقتصادي والتحكم بها . وتتلخص تعاليمها في أن الافكار والانفعالات والخبرات السياسية ليست الا تعبيرا عن التفعل الانساني مع البيئة المادية خلال ضبطه للنمو الانساني ، ولا سيما في جوانبه الاجتماعية والاقتصادية التي تمثل أعلى درجات هذا النمو . ان الماركسية وصفة للتغير الاجتماعي انطلقت في حركتها نتيجة لفهم

الشروط المادية « للحقيقة Reality » (هذا هو الأساس النظري للشيوعية) ، وتقوية جماهير الشعب العاملة وتربيتها بصفاتها المصدر الحقيقي لقوتها الدافعة . ومن الواضح ، أن المصادر المادية للطاقة يجب أن توسع وتحسن ، وأن أساليب الإنتاج والتوزيع يجب أن تطور باستمرار ، ولكن الأمر لا يقتصر على مجرد الإدارة بالنسبة للشيوعي الذي أحسنت تنشئته ، بل يتحول الى تفسير صحيح ايدولوجيا « للقوانين العلمية » المعروفة بدقة والمتضمنة في مجموعة الكتابات الماركسية ، التي يراجعها الحزب باستمرار لتحديد دلالتها المعاصرة .

ان اللاماركسيين سيرون ان هناك توترا داخليا في هذه الوصفة - بين تربية الجماهير والفعل الجماهيري الذي تمارسه الجماهير العاملة من جهة ، ودور النخبة القائدة في الحزب ومركزها من جهة أخرى . واذا رجعنا الى التطور التاريخي لا نستطيع ان ننكر فضلا عن ذلك ان هناك (اضافة الى النخبة الحزبية بالمعنى الضيق للكلمة) بيروقراطيي الاتحاد السوفييتي وفنييه الذين حافظوا على نظام التعليم المدرسي والعالي وافادوا منه (مثل الطبقات العليا في الامكنة الاخرى) . وهذا النظام دعم قوتهم وعززها بدوره ، حتى حين كان يحسن المظاهر المادية « للجماهير » من دون شك .

هناك نقطتان اضافيتان يجب ان تسجلا هنا . تتصل الاولى منهما بأوروبا القارية ، والاخرى بتلونات دينية . فقد رأينا أن معظم اللغات القارية لا تميز بصورة واضحة بين « العلم » من النوع الانكلوسكسوني الاختباري ، و « الدراسات الاكاديمية » من النوع التأملي شبه الفلسفي . وهكذا فان أحدهم يتكلم هناك عن العلم بمفهوم يتضمن الفنون والدراسات الادبية والفلسفة . وبناء على ذلك ، فان التأملات والكتابات الماركسية قابلة للوصف « بالعلمية » مثلما يوصف الطب وتقنية الفضاء تماما . والنقطة الثانية تتمثل في أن الدور اللينيني للحزب بصفته حاميا معاصرا للمعصومية الماركسية اللينينية يذكر بشكل غريب بالدور الذي طالبت به كنائس أخرى الآن . الا ان هناك فارقا .

كبيراً وهو ان الكنائس تقصر اهتمامها الرسمي بشكل عام على الايمان والاخلاق ، بينما يضبط الحزب ايضا التطوير المادي للاقتصاد ، والنظام التربوي ، واعادة بناء مصادر الطاقة والاتصالات لتحسين مستوى المعيشة . ان منجزاته مقنعة جداً - بل انها اكثر اقناعاً من أية دعاية نظرية .

ونظراً لان الضوابط الخارجية التي يمارسها الحزب لقيت اهمالاً من بعض الكتاب (بالرغم من ان هذه الضوابط تتشعب عبر مظاهر الحياة السوفييتية كلها وتتخلل التربية بشكل خاص) ، فقد أولي نصريح لوناشارسكي Lunacharsky عام ١٩١٧ انتباهاً غير مناسب ، فهو يقول : « انه سيكون هناك حد أدنى للسيطرة المركزية على المدارس ، وأن الجماهير تستطيع ان تختار تطورها التربوي » . وبدلاً من ذلك علينا ان نتذكر معادلات لينين الاولية ، وهي :
« الاشتراكية = القوة السوفييتية + جدول مواعيد سكة الحديد البروسية + التقنية وتنظيم التروستات الامريكية .
الشيوعية = القوة السوفييتية + كهربة البلد » (*) .

وسنربط مع هذه الصيغ قولاً هاماً آخر للينين حول بناء الاشتراكية وتسييرها بسلاسة . فقد تكلم عن 'النقابات بصفتها أحزمة تنقل الحركة من المحرك الى الآلات ، وحذر من « الكارثة الحتمية » التي ستحدث فيما اذا أعدت النقابات - وهي أحزمة النقل من الحزب الشيوعي الى الجماهير - أو عملت بشكل سيء» (**).

(*) ذكرت في :

J. J. Tomiak «Fifty - five years of soviet Education» in T. G. Cook (ed.), The History of Education in Europe. London, Methuen, 1973; P. 41.

(وقد تردد القسم الثاني من هذه العبارة بشكل يارز في موسكو عام ١٩٧٨) .

(**) ذكرت في :

R. F. Price, Marx and Education in Russia and China, London Croom Helm, 1977, P. 37; from : The Essentials of Lenin (Lawrence and Wishart, 1947), P. 766.

وجدير بالذكر أن المصطلحات السوفييتية لا تتضمن كلمة « جماعة Group » التي توحى بفعالية تلقائية ، أما الكلمات المستخدمة هناك فهي « المنظمة الجماعية Collective » أو الوفد « Delegation » التي توحى بأن أحدهم قد فوض لحمل رسالة أو أمر من المركز . وفي بلدان أوروبا الشرقية تمتلك المدن والقرى مكبرات للصوت توضع بصورة استراتيجية في كل مكان ، وهي تستخدم من دون شك لنقل الاوامر من مراكز الفعالية في الحزب والموزعة في نقاط حساسة (هذا هو على الأقل الجواب الذي يعطى لك ان سألت) . ان السرعة التي يمكن بها تعبئة الناس العاديين تشكل ذكرى حية بالنسبة لي . ففي تشيكوسلوفاكيا ، يوم نجحت أول رحلة فضاء تحمل انسانا ، اوقف أحد المزارعين سيارة النقل الكبيرة (الباص) التي كنت أسافر فيها واذاغ الخبر . ولدى الوصول الى المدينة التالية ، كانت هناك نشرة من صفحة واحدة توزع باليد وتعلن « ان أول رائد للفضاء هو شيوعي » . وكانت الرابطة الشيوعية للشباب قد بدأت مسيرتها في موكب يحمل رايات تقول : « كل التحية للعالم السوفييتي الذي قهر الفضاء » ، وما شابه ذلك .

واقول ظرفا من ذلك ما حدث في مدينة أخرى عام ١٩٦١ ، فقد لفت مظاهرات تلقائية الشوارع محتجة على « الاجتياح الامريكى لكوبا » (في حادث خليج الخنازير) . وسرعان ما خلت المعامل والمكاتب ممن فيها ، وبقيت الحشود خارجا حتى المساء تعرض كفنا (من معمل اكفان الدولة) الصقت عليه رقعة ملالمة ، في جنازة صورية للامبريالية . ان أية مظاهرات تلقائية بالفعل يمكن احتواؤها بسرعة بالطبع . وقد يفترض البعض ان هذه المظاهرات تشيكوسلوفاكية وليست سوفييتية . الا انه في ذلك الوقت بالذات ، كان كبار موظفي وزارة التربية ، حين توجه اليهم أسئلة دقيقة حول تفاصيل « البولتكنيكية » ومقتضياتها ، يبحثون عن الاجابات في كتاب حرر بالروسية . ان ادارة الحزب تتدخل الى أبعد الحدود . ففي الاتحاد السوفييتي وفي جميع أرجاء أوروبا الشرقية الاشتراكية تقريبا ، تتم الموافقة على التوجيهات التربوية (كما هي الحال في أي شيء آخر) بشكل عام ، وبالتفصيل من الحزب . وكل

كلمة ، لكل تعريف ، في كل نص يوافق عليها رسميا من الحزب ، الى اقصى حد ممكن . وقد وضع الدستور السوفييتي لعام ١٩٧٧ الحزب رسميا في مركز الحكومة للمرة الاولى ، الا انه في الحقيقة كان يقبض على الحكم الذاتي منذ البداية .

ومن المدهش حقا ان هناك تنازلات كثيرة للتفضيل العام - في الحالات الضرورية ! فاعضاء الحزب الشيوعي يشكلون نسبة مئوية صغيرة جدا من المواطنين السوفييت (٩٪ في الوقت الحاضر) ، لان العضوية تعد ميزة حقيقية يبحث عنها غالبا برغبة شديدة بصفتها خطوة اولى في طريق الترقية . ولا يمكن للفرد ان يحصل عليها الا في حوالي الـ ٢٧ من العمر وبعد فحص دقيق . وفي سبيل القبول في الحزب ، او القبول للعضوية المسؤولة في الطلائع (في عمر ٩ او ١٠ الى ١٤ او ١٥) والكويسومول « الرابطة الشيوعية للشباب » (في عمر ١٥ فما فوق) يترتب على الصبيان والبنات الا يعيشوا حياة الحزب النموذجية فحسب ، بل ان يكونوا قادرين على اثبات اداء ممتاز في المدرسة او العمل ايضا . وعندما يقترح المرشحون للعضوية ، تشتمل الاسئلة التي تواجه بشأنهم على سؤال يتعلق بدرجاتهم في الامتحانات .

وبالرغم من انه تطلق ، بين حين وآخر ، حملات لادخال أعضاء جدد ، كما فعل بريجنيف في مؤتمر الحزب عام ١٩٧١ ، فانه يشدد على الحاجة للتأكد من أن كل عضو جديد « جدير باللقب العالي للشيوعي » ، وتصدر التحذيرات ضد « الزيادات المفرطة في قبول الاعضاء الجدد » . وفي جميع أرجاء أوروبا الشرقية ، يتقلب وضع قادة الحزب بين القوة والضعف استنادا الى التوسع العددي للحزب ، ولكن ما من قائد يعمل مطلقا على الاقلال من دور الحزب . ان المشكلة تتمثل في الحقيقة في حفظ الحزب نقيًا بالتأكد من أنه حزب طبقة عاملة حقا . ففي عام ١٩٧١ كان ٤٠٪ فقط من أعضاء الحزب في الاتحاد السوفييتي « عمالا » ، بمعنى أنهم عمال يدويون أو منتجون . فالموظفون الذين يرقون المراتب العليا قد يفقدون الصلة مع الواقع ما لم ينقل اليهم دم الطبقة العاملة .

يشجع المعلمون تشجيعا قويا على ان يكونوا اعضاء في الحزب ،
وتتطلب قواعد السلوك المهني للمعلمين منهم على اي حال : « ان يزودوا
التلاميذ بمعرفة صلبة حول اصول العلم ويفرغوا فيهم نظرة شيوعية
للعالم ، وان يشربوا التلاميذ بروح الاخلاق الشيوعية » . لذلك ليس
من المدهش ان ٢٥٪ من المعلمين كانوا اعضاء في الحزب عام
١٩٦٨ . وقد بلغت نسبة الاعضاء الحزبيين آنئذ حوالي الثلث في التربية
بعد الثانوية ، ولكن التوزيع في مختلف الدراسات كان يتراوح من حوالي
٢٧٪ في الرياضيات والعلوم الى ما يزيد على ٩١٪ في الدراسات
الاجتماعية والسياسية والفلسفة . وفي اوربا الشرقية ، يقال غالبا ان
عضوية الحزب ليست امتياز او امرا مرغوبا فيه فحسب ، بل انها
جوهرية للقيادة ايضا . ويعطي تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي
والتنمية O E G D حول « سياسة العلم في اتحاد الجمهوريات
السوفييتية الاشتراكية » (١٩٦٩) في الصفحة ٣٠٨ ، جدولا يوضح
كيف يحافظ الحزب على السيطرة في مجال التربية بعد الثانوية .

ان هذه المحرضات تتناول الضبط الايديولوجي من الخارج ، كما
يبدو من زاوية ادارة الحزب ، الا ان استبطان هذه التلقينات تكتسب
اهمية اكبر من وجهة النظر التربوية . لقد المحنا منذ قليل الى
الاستخدام المستمر للمدارس ولجميع أنشطة الشباب على انها مناسبات
للتنشئة الاجتماعية والتطبيع : وسنرى في قسم لاحق كيف ان المنظمات
الحزبية للشباب تستخدم ايضا بصورة دؤوبة لتحقيق تربية اصيلة من
نوع شديد الاثراء ، ولرعاية التفوق . ولكن يحسن بنا الآن ان نتوقف
قليلا عند مدى انتشار الضبط الايديولوجي وتغلغله آخدين بالحسبان
اشكال التماس المستمرة التي يشجعها النظام السوفييتي . وسنرى
ان بعض هذه التماسات ترجع الى زمن سابق لحكم الحزب الشيوعي .
فقد كانت القرى وجماعات محلية اخرى تحكم قبضتها قبل الثورة
بصورة شبه كاملة حول حياة افرادها ووجهات نظرهم ، وكان اي
اجتماع يتوقع له ان ينتظر حتى ينعقد اجماع كامل حوله . الا ان
الظروف الحالية ووسائل الضبط التقنية تجعل القبضة اكثر احكاما .

يدأوم معظم الاهل على عملهم يوميا ، وهذا الواقع مسؤول جزئيا عن قصر العطل المدرسية . ولكن هذا يبدو غير صحيح حرافيا ، حين نعلم ان المدارس تغلق ابوابها في اثناء حزيران / يونيو ، وتموز / يوليو ، وآب / اغسطس (ما عدا الصفوف التي تتقدم لامتحان نهائي ، والتي تستغرق محنتها شهر حزيران / يونيو بطوله تقريبا) ، وان هناك عطلة قصيرة أيضا بين الفصول الأربعة ، في تشرين الثاني / نوفمبر ، ورأس السنة ، ونهاية آذار/مارس . وهكذا يكون للاتحاد السوفييتي أطول سنة دراسية في العالم . وأيلمها التي تتراوح من ٢١٠ الى ٢٣٠ يوما تتباين بشكل ملحوظ مع ال ١٨٠ يوما في فرنسا ، ومعدل ١٧٥ يوما في الولايات المتحدة الأمريكية . وإذا وضعنا جانبا الاطفال الموجودين في مدارس داخلية ، علينا ان نأخذ بالحسبان أيضا أولئك الذين يدأومون في مدارس « اليوم المطول » حيث يقضون ساعات طويلة في اللعب ، أو في نصف - دراسة أكثر استرخاء (وفي اعداد الوظائف البيتية) خلال الوقت الذي يكون فيه الاهل ما يزالون في أعمالهم . وفي شروط المناخ الطبيعي القاسي ، ومع ازدياد الحياة المدنية ، تكون فرص التمارين في الخلاء محدودة جدا اثناء الفصل الدراسي .

هناك أيضا معسكرات ، وأعمال في الحصاد ، وأنواع أخرى من الاسهامات في « اعادة البناء الاشتراكي » تطالب الاولاد ببذل طاقاتهم بصورة مستقلة تماما عن الدراسات النظرية المباشرة التي يقومون بها منفردين أو بالاشتراك مع بيت الطلائع . والعديد من الاطفال المدينيين أو معظمهم يقضون الآن حوالي ثلاثة أشهر تحت اشراف أكثر مرونة في معسكرات (تنظمها الروابط الحزبية للشباب أو النقابات وما شابهها) . وتكون هذه المعسكرات غالبا على شاطئ البحر أو بجوار البحيرات أو في الغابات . ويقضي عدد كبير أيضا أسبوعهم المؤلف من ستة أيام في مدارس داخلية ، ويلهبون للبيت في أيام الاحاد فقط . فالترويح والبيت والمدرسة مرتبطة اتم الارتباط . والاداء المدرسي مهم جدا لدرجة ان الدرجات.تضاع علنا.والنجاح في الحياة الاجتماعية أو في الحزب مستحيل بدون سجل مدرسي جيد . والاولاد تحت اشراف دائم ويتعرضون للبحث على العمل طول الوقت بطرق أكثر تنوعا مما نستطيع افتراضه .

ان الضبط مضمون لا في المدارس نفسها فحسب ، ولكن في احتكار الكتب أيضا (ومن ضمنها قصص البطولة التي حلت محل العديد من حكايات الطفولة) وفي الرقابة على الصحف والاذاعة والافلام ، وعبر منظمات الشبيبة . ومن المستحيل تجنب العمل المستمر ضمن معايير الحزب . ومما يزيد في فعالية ذلك غياب التأثيرات البديلة . تصور ما الذي ستكون عليه حياتنا في المدينة بدون اعلانات غير تلك التي تحض على الانتاجية المتزايدة ، او على الفضيلة الشيوعية ، او تعلن عن الحفلات الموسيقية او بن الدولة ، او تزهد في التدخين وفي ممارسة عادات ضارة أخرى ! فلا يوجد هناك اغراء بالصرف او بالاقتراض اكثر من طاقتك ، ولا اغراءات جنسية للخضوع للازياء او لتأثيرات دنيا يمكن ان تفسد الشباب اخلاقيا . وخلافا للمزاج الخالي من الاحترام في بولونيا ، والمرح الخفيف في تشيكوسلوفاكيا ، والترحيب المشرق في يوغوسلافيا ، يجد الزائر في الاتحاد السوفييتي الكثير مما يذكره بالجو البيري - في كل شيء رسمي على الاقل .

وهذه الانطباعات ليست مجرد اوهام عديمة الشأن لمراقب اجنبي . بل هي تأثيرات متعمدة . ففي صفوف الاطفال الصغار تبرز صور تماثل « الصور المقدسة » تعرض لينين الطفل ، ولينين الشاب المتحمس يباشر عمله التبشيري ، ولينين العائد مكللا بالمجد ، ولينين يفتح ذراعيه مرحبا او مشيرا الى العالم الخارجي حيث يتراب على المؤمنين ان يذهبوا ويعلموا كل الامم . ويمكن ان تزدان زاوية منظمة الشبيبة في المدرسة بتمثال للينين عطوف مع ستائر حمراء وراءه وورود امامه . وفي الاماكن الهامة (مثل بيت الطلائع) توضع صورة براقعة ملائمة للينين وهو يرحب بالاطفال الصغار وسط هالة خارجية من الزهور (ليس في ذلك الكثير من الواقعية الاشتراكية) . ولقد رايت رسومات مماثلة للعم ستالين وهو يلعب الشطرنج مع لينين بأمان . . وما شابه ذلك . الا ان ستالين اصبح خارج الصورة بالطبع في هذه الايام ، وحتى خروتشيف اضحى ذكرى . وفي سبيل تمويه الفاصل واحداثه ، من دون شك ، بعث الاخلاص لذكرى لينين بحرارة في البيانات الرسمية الاخيرة حول

التربية . وهكذا فان تجاوز الذات الذي يحتل في الاتحاد السوفياتي محل الشعائر الدينية في الامكنة الاخرى ، يعزز في الوقت الحاضر بشعارات التبجيل للاب المكرم مؤسس الدولة السوفياتية ، بدلا من « عبادة الشخصية » .

في كل هذا ، يتوقع من المعلمين ان يشاركوا بفعالية وان يكونوا امثلة تحتذى . الا ان المعلمين يهتمون غالبا بالتعليم (Obrazovanie) ، واكثر الناس ارتباطا على الصعيد الايديولوجي هم قادة فعاليات الشباب الذين يقدمون تنشئة (Vospitanie) اكثر اثراء ، تشكل مقومة اخلاقية في التربية . فالمصقات الاعلانية التي تتوسطها صورة مرجحة للوصاية السعيدة تقول : « المعلم الشاب هو افضل صديق للطلّاعين » . وما وراء الشباب تقدم منظمات الحزب وبيوته العديد من خدمات البيئة ، والالعاب الرياضية ، والتسهيلات الثقافية ، التي توافر بأسلوب آخر في دول اخرى . وتمد « بيوت الثقافة » عبر الحياة الراشدة الفرص الاجتماعية ، وفرص التطبيع الاجتماعي ، التي تعدها في البداية منظمة الطلائع والكومسومول (او الرابطة الشيوعية للشباب) لدى الشبيبة . وتعزز المنظمات النقابية - ومنها منظمات المعلمين - ذلك التأثير .

ولا حاجة بنا للقول ، ان شبكة الاقناع الحزبي في المصانع ووحداات الاحياء ايضا ، تمارس تأثيرا ضابطا على الصعيدين التربوي والتكنولوجي . وتعزز المنظمات النقابية - وليس اقلها منظمات المعلمين - ذلك التأثير . ويتضح هذا التأثير بصورة اكبر في حالة المعلمين ، لانه بالرغم من ان التلاميذ يحصلون على عطلة صيفية طويلة لمدة ثلاثة شهور ، بالاضافة الى العطلتين القصيرتين (اثناء العام الدراسي) ، فان المعلمين لا ينتفعون الا بـ ٤٨ يوما من العطل (في ايام العمل) . ويدأوم المعلمون بقية الوقت اما في المدارس الصيفية ، او يحضرون المؤتمرات (٢٠ ٪ منهم سنويا) ، ويرتبطون عادة بعمل مدرسي في الوقت ذاته .

التطور التدريجي للتربية السوفيتية :

ان المربين ، ومعظم الافراد المستقلين الذين تقابلهم في البلدان الشيوعية ، يشيرون اعجابنا باخلاصهم وتفاعلهم وفانيهم في سبيل النماء الشخصي للأجيال الصغيرة التي يعنون بها . الا ان من السداحة بمكان الافتراض بأن كل التقدم الذي حدث في الانتاج والتربية والذي حققته الحكومات الشيوعية دفع اليه اهتمام بالافراد المواطنين يتميز بقدر اكبر من الحنان مما اتسم به عالم الاعمال ، والسياسيون في البلدان الرأسمالية . والواقع ، ان الثقة البناء الحالية التي تجعل المربين السوفييت يعتقدون بيسر انهم يمتلكون الوصفة الكاملة للمستقبل ، تركت مكانها راغمة اثناء الايام العنيفة للثورة (التي يحب الشيوعيون المعاصرون في أوروبا ان ينظروا اليها على انها كابوس ذهب الى غير رجعة) للقرارات القاسية العملية .

ان الافراد ، وفقا لنظرة « محيطية Environmentalist » متطرفة، ليسوا اكثر من دمي يحركها النمط الاقتصادي ، وكل فرد يحاول التكيف مع هذا النمط . فاذا كانت الشخصيات صعبة ، فانها قد تختل أو توضع خارج الطريق ، تماما كما لو كنا ندرب شجرة على اتخاذ شكل مرغوب فيه أو لو كنا نقتلعها من جذورها . لقد عدت « عبادة الشخصية » علة لا لانه نتج عنها تمجيد لستالين أو لآلهة أخرى اطرحت جانبا فحسب ، ولكن لأنها قد تسوغ المطالب الشخصية لك أولي أيضا . وقد اقترح ثوري مجنون (تكاشيف Tkachev) في الايام الأولى اباداة كل الدين يتجاوزون الـ ٢٥ من العمر ، بحيث يمكن صنع بداية نظيفة . وهذه التوبة الجنونية المجرمة لم تكن الا « ودا الى الباطل » لعقيدة شاعت آنذاك مفادها - انه خلال تشكيل المستقبل قد يكون ضروريا التغاضي لا عن العديد من الاشخاص فحسب بل عن اجيال برمتها أيضا . على ان المخططين والمربين السوفييت عملوا منذ البداية على اعادة تشكيل المواطنين المسنين ضمن وسط مؤات للمستقبل بدلا من التغاضي عنهم . واذا تركنا جانبا تجاوزات

ستالين الجائرة ، فان النفي أو القتل اقتصر بصورة رئيسة على أكثر المنشقين قوة (وعلى أقاربهم الحميمين) . ذلك أن تقنيات التأثير لم تكن قد تطورت بعد إلى مستوى الخبرة الذي تتمتع به حاليا ، وكان الوقت قصيرا . إلا أنه بعد فترة كان من الممكن ترك النظام يعنى بنفسه ، باستثناء الحالات غير الاعتيادية . وعلى أية حال ، فان الحكام ركزوا اهتمامهم على الناشئة وعلى إعادة التربية .

كانت مؤسسة الزواج « البورجوازية » بين أول المؤسسات التي تعرضت لهجوم القادة السوفييت الأوائل ، وذلك لأسباب ثلاثة : الأول ، أنها أداة لديمومة التبادل الثقافي المستمر بين الآباء والأبناء ، والذي تعززه الروابط الانفعالية ، والثاني ، أنها كانت متصلة بالارث واتراكم الملكية ، والثالث أن محرماتها « Taboos » كانت مرتبطة بالدين . لذلك انقصت أهمية الزواج ، وأصبح الطلاق في فترة ما مجرد قضية ملء بيان . كما شجعت العلاقات العريضة المؤقتة والطلاق - بالرغم من أنها موضع تزهد شديد الآن . وتعرضت الكنيسة وعمالها للملاحقة . إلا أن الأولاد كانوا يلقون عناية فائقة ، لا من الأهل فحسب ، ولكن بصورة ساحقة من الدولة . كانت المضافات ودور الحضانة وما يماثلها تعنى بالأطفال في حين كان أهلهم يعملون ، مثلما يعمل كلهم الآن تقريبا . وكانت المدارس أيضا لا تتوقف عند أداء واجبات الآباء ، بل كانت تسلبهم سلطتهم أيضا . وما تزال جميع البلدان الاشتراكية تتميز بالوفرة في تقديمات العناية قبل المدرسية والأنشطة اللاصفية للأطفال .

كان التركيز في أواسط العشرينيات على التحرر ، والتجربة ، والمساواة . فقد أصبحت النساء مساويات للرجال وحصلن على معاملة مساوية في الأمور الرسمية . كما وضع الأولاد في جو يشعرهم بأنهم شركاء حقيقيون في نموهم الذاتي وفي التنمية العلمية - وأنهم لا يقلون أهمية عن أهلهم ومعلميهم ، الذين لم يكونوا يخشون من تحديهم ونقدهم أو حتى في الإبلاغ عنهم إذا اقتضت الضرورة . كانت تلك مرحلة التفكير السوفييتي الذي تمثله قصة بافليك موروزوف Pavlik Morozov ، وهو

طليعي في الثانية عشرة من عمره ، أبلغ عن أبيه بصفته « عدوا للشعب » .
وقد حكم على الوالد بالموت ، وقوبل الصبي بتهليل واسع على أنه مثال
لجميع المواطنين الصغار . وما تزال صورته تشاهد في خلفية ملصق
حديث للشبيبة .

وقد خففت التمييزات في الجيش ، خلال تلك الأيام ، الى الحدود
الدنيا أيضا ، فلم يكن الضباط يتلقون التحيات أو الالبسة الخاصة .
وخلال الفوضى التي عمت في العشرينيات كانت موضوعات الدراسة ،
والكتب ، وجداول التوقيت ، تعتمد أو تُلغى محليا ، بل ومن الطلاب
بالطريقة الأكثر تقدمية . وكان الأولاد حتى بداية الثلاثينيات يختارون
معلميهم أحيانا . لم يكن هناك امتحانات رسمية ، وكانت المستويات
والمناهج هي تلك التي تبدو مسوغة محليا خلال « التكيف مع الحياة » .
كان التلاميذ يستطيعون توقع التقدم من صف الى آخر سنويا وفقا
لمستواهم الشخصي ، وكان أولئك الذين يرغبون في الانتقال الى مؤسسات
أعلى يتمكنون من تحقيق ذلك دون أن يكون عليهم الإيفاء بمتطلبات محددة
مسبقا . لقد كان ينظر آنذ الى هذا النمط من التنظيم على أنه يعكس
الطرائق الأمريكية الحديثة . فقد بقي جون ديوي John Dewey المربي
المفضل في الاتحاد السوفييتي لمدة طويلة ، وقد قابل ديوي هذا الإعجاب
بإعجاب مماثل — كما يمكننا أن نرى في كتاباته . (تلك التي تتعلق بالاتحاد
السوفييتي مجموعة في : جون ديوي ، انطباعات ، ١٩٢٩) .
(John Dewey, Impressions, 1929, ed. W. W. Brickman, 1964)
وفي تلك الأيام ، كان العائق الرسمي الوحيد للحصول على تربية متقدمة
يتمثل في كون الولد ابنا لارستقراطي سابق ، أو أحد أصحاب المهن الحرة ،
أو رجل دين ، أو أي شخص آخر يشك في كونه معاديا للنظام . إلا أن
بعض الأماكن من جهة أخرى ، لم تكن قد توافرت فيها أية فرصة للتربية
حتى في مستوى التربية الابتدائية . فبالرغم من التنبؤات المتفائلة ،
والبيانات الواثقة للسنوات الأولى ، كان هناك قدر كبير من العقبات
بحيث أن تعليم الأربع سنوات (بدءا من السنة الثامنة) لم يصبح عاما

حتى عام ١٩٤٠ في جمهورية روسيا نفسها (أي في القلب الروسي للاتحاد السوفييتي) .

دعونا الآن نتابع المراحل الصعبة التي وصل النظام التربوي من خلالها الى تكوينه الحالي . فقد أوكل أمر التربية برمتها قبل ١٩٣٣ الى الجمهوريات المكونة للاتحاد ، بصفة ذلك التدبير جزءا من سياسة تحديد المصير . لم يكن هناك وزارة فدرالية للتربية . وقد اقتصر الضبط المركزي على ما اقتضته قوة الحزب الشيوعي وتضامنه . كانت الموارد والحاجات المحلية تحدد ما يجب تعلمه ، وكان الأولاد يشجعون على تخطيط حياتهم المدرسية وتنظيمها . وبالرغم من انه كان هناك نقص في المدارس والمعلمين ، وبالرغم من أن المدارس كانت ما تزال تتقاضى أجورا (ذلك أن الدوام المدرسي لم يصبح الزاميا حتى عام ١٩٣٠) ، كانت هناك فرص جيدة للعمال من الشبان والكبار ، وللناس المحرومين تتيح لهم الدوام في مدارس مسائية . وقد عملت هذه المدارس المسائية على تزويد هؤلاء بتدريب في مستوى « المدرسة المتوسطة » بل وعلى تقديم دراسات جامعية لهم . ومن الواضح أن ذلك النظام لم يكن بمقدوره النجاح ، فقد كان محتما عليه أن يفضي الى انخفاض كبير في المستويات ، وإلى الاقتراض بان الناس كلهم يتمتعون بقدر واحد من الحكم الصحيح . (فقد أكد المربون السوفييت على أن كل فرد تقريبا يتصف بالقدر نفسه من القابلية للتربية ، شريطة أن يحصل على الفرصة الصحيحة) . كان الاتجاه السائد يعادي النزعة الفكرية أو العقلية ، وكان الاهتمام العملي المباشر ينصب على تحسين النوعية الضعيفة للعمل البشري في المصانع والزراعة السوفيتية .

كانت المستويات المتدنية في القضايا العملية تثير الدهشة . فمنذ المؤتمر الثامن للحزب الشيوعي عام ١٩١٩ ، كان النمط الجديد للتربية السوفيتية البروليتارية يتضمن الكثير من التجارب مع « مدرسة العمل » . ففكرة التعلم حول الحياة وتنمية ثقافة شخصية من خلال العمل أوصى بها ماركس عام ١٨٤٨ ، وروبرت اوين Robert Owen

قبل ذلك بكثير . كما أوصت بها فيما بعد ن. ك. كرويسكايا N. K. Krupskaya (زوجة لينين) في كتاباتها الشديدة التأثير منذ ١٩١٧ فما بعد . والشكل الذي اتخذته « مدرسة العمل » في أحسن حالاتها على يد جورج كرشنشتاينر Geork Kerschensteiner في ألمانيا ، يمكن مقارنته بأدق برامج « الفنون الصناعية » في الولايات المتحدة . وقد اكتسبت هذه المدرسة شعبية في الاتحاد السوفيتي خلال فترة طويلة بفضل اتجاهها واسمها ، ولكنه كان واضحا بحلول الثلاثينيات أنها لم تساعد في تحقيق التربية الناجحة أو التصنيع في الاتحاد .

لم يكن لينين بالطبع يخفي إعجابه بهذه المدرسة وبطرائق « أمريكية » أخرى ، ربما لأنه كان معجبا بالتقنية الأمريكية ، إلا أن ستالين كان قد شق طريقه للسلطة ، وفي عام ١٩٢٨ أعلنت الخطة الخمسية الأولى على أن تبدأ في السنة التالية . وكانت تتسم في كل مستوى بالزيد من الضبط المركزي ، وبشموليتها الكبيرة . وبمقتضى ذلك بالطبع آلت طرائق التربية المتسرعة ، التي خدمت بدرجة كافية خلال فترة التخلص من العقبات ، إلى الاخفاق . وفي الوقت ذاته ، فقد ديوي حظوته مع جميع « الطرائق الأمريكية » الأخرى . وهكذا نأتي إلى نهاية المرحلة الهامة الأولى للتربية السوفيتية (من ١٩١٧ إلى حوالي ١٩٢٩) ، وننتقل منها إلى المرحلة الثانية . فقد كانت هناك عودة واضحة إلى المعايير الأوروبية التقليدية ، بعد تكييفها مع المقاصد السوفيتية .

وفي أثناء المرحلة الثانية ، قضيت السنوات من ١٩٢٩ حتى حوالي ١٩٣٥ في تقوية التعليم الابتدائي ، ونذرت السنوات من ١٩٣٥ إلى حوالي ١٩٤١ لتقوية التعليم المتوسط والعالي والتنسيق بينهما - وقد تم كل ذلك ضمن منظور زيادة القوة السوفيتية وتكوين تراتب فعال في الصناعة والحكم . وبدأ أن العناية باهتمامات الأفراد والجماعات الثانوية في المجتمع السوفيتي قلت عن ذي قبل - وقد وازى هذا الاتجاه التجميع الذي أجراه ستالين دون هوادة للمزارع والصناعات ، وطمس الثقافات المحلية (بالرغم من أن ستالين نفسه ليس روسيا ، وقد بقي يتكلم الروسية برطانة جورجية بارزة حتى آخر أيامه) .

أما المرحلة الثالثة لتاريخ التربية السوفيتية ، فمن الممكن أرجاعها الى نهاية الحرب العالمية عام ١٩٤٥ ، وقد يكون من الأصح أن نرى في فترة بعد الحرب حتى وفاة ستالين عام ١٩٥٣ ، مرحلة اصلاح لما فقد وتدعيم له بشكل أكثر رسوخا . ومن هنا فان هذه المرحلة تمثلت في ترميم المرحلة السابقة وتدعيمها . ولم يكن يسمح ، أيام ستالين ، لحملات التطهير ومناورات الحزب ، بالتأثير في اقامة تدريب فعال قاس في المدرسة ، وفي العمل ، وفي المنظمات العامة على المواطنة الجماعية المتسمة بقدر جيد من التنظيم والاطلاع . وهكذا برزت نخبة سياسية ، أغدقت عليها وعلى « أبطال الاقتصاد » مكافآت شخصية وفيرة . وما عدا ذلك ، كان توقع التنوع في الفرص من خلال المدرسة ، يساوي في ضالته اللامركزية المتوافرة في الضبط . كانت الكماليات من جميع الأنواع محظورة ، وكان هناك نقص في المواد الاستهلاكية ، وانكار للتنوع في كل شيء من الصفوف المدرسية حتى الملابس .

وبالرغم من أن فترة ستالين الأخيرة يمكن أن تكون قد تميزت بالانتاج الكبير للبضائع التي تشكل رأسمالا للمستقل ، على هيئة العلماء والعديد من الحاصلين على تدريب جيد ، وخطط التنمية الواسعة ، فان المرحلة التربوية الجديدة المتميزة لم تبدأ إلا بعد وفاة ستالين . ونستطيع أن نصفها بحق على أنها « المرحلة البولتكنيكية » .

تحديات وتغيرات :

لو كنا نملك فرصة أكبر لرؤية ما حدث بالفعل اثناء وضع السياسة التربوية السوفيتية وتطورها ، لكان من المحتمل ان نعترف بأن كلا من الخطوات التي وصفت للتو تشكل انقلابا جذريا من بعض النواحي . ذلك ان الوضع لم يكن دائما من نوع مواجهة الحالات الطارئة بالوسائل الملائمة . أما التغيرات التي حدثت بعد ستالين فهي تمثل من دون شك تحديات أساسية بدرجة أكبر للممارسة ان لم نقل للمبدأ .

لقد استخدمت كلمات مثل المتعدد التقنيات « بولتكنيكي Polytechnical » و« تطبيق البولتكنيكية Polytechnization » قبلا ، ولكن ينذر أنها استخدمت ضمن قناعة واضحة بأن أسلوبا جديدا من التربية المرتبطة بالعمل وبيضاء المجتمع الشيوعي قد وضع موضع التطبيق . ومن الواضح أن النظرية الشيوعية ركزت دائما على العلاقة بين التربية والعمل والحياة السياسية في « الجملة المنظمة » ، إلا أنه بدأ وكأنها تكذب على نحو ما في المستقبل حين كانت اللصقات الجدارية في المدارس تقول : « الاشتراكية اليوم - الشيوعية غدا » . على أن المرحلة البولتكنيكية التي بدأت بعد وفاة ستالين شكلت منعطفًا واضحًا . وعن طريق تقريب المدارس إلى العمل والحياة ، بدت المرحلة البولتكنيكية ممكنة بصورة أوضح ، لأن التربية كونت مهارات أكثر تعقيدًا ، كما بدأ أن الصناعات الخفيفة انتجت المزيد من البضائع الاستهلاكية ، وتوقعات أعلى بقيام علاقات انسانية في كل مكان .

ان ربط التربية بالعمل والحياة غدا شعار السعاة في اثناء اصلاح « خروتشيف » ، وقد روج له بقوة من ١٩٥٨ فما بعد ، بالرغم من أنه نوقش بدقة قبل ذلك . وبالرغم من ذلك ، ظهر أن أعظم تجديده كان من الصعب تنفيذها بحلول ١٩٦٤ (مثل برنامج العمل بعض الوقت في المصانع والمزارع لكل تلميذ) ، كما اتضح تدريجيا ان فاصل الخبرة العملية لمدة سنتين والمطلوب رسميا بين نهاية المدرسة الثانوية وبداية التعليم العالي غير مرغوب فيه بالنسبة للمتفوقين في الرياضيات والعلوم ، وأنه غير منتج (بل مضاد للإنتاج) عمليا ، وان الكثيرين يتملصون منه ، كما أن من الصعب تنظيمه . إلا أن فترة تجديد « خروتشيف » كانت خصبة بالأفكار والتجارب ، وقد ولدت تحديثات وتحديات مضادة ، قادت مع الزمن إلى قانون جديد عام ١٩٧٣ حول «أصول التربية العامة» - لثلاثين عامًا من الدستور الجديد لتشرين الأول / أكتوبر ١٩٧٧ .

وفي سبيل رؤية منظور « البولتكنيكية » ، دعونا نأخذ بالحسبان ما الذي كان يقتضيه تطبيقها ، أو ما الذي كان يرجى من هذا التطبيق .

كان اصلاح « خروتشيف » لعام ١٩٥٨ محاولة « لتقريب المدارس من الحياة » عن طريق اطلالة الحياة المدرسية من ١٠ سنوات الى احدى عشرة سنة (لقد أعيدت منذ ذلك الوقت الى مداها الاصلي وهو ١٠ سنوات) ، وادخل خبرة عمل مباشرة ضمن البرنامج او جدول التوقيت المدرسي ، قد تصل اسبوعيا الى دوام يوم في مصنع او مشغل او مزرعة . وكان ذلك كليا اضافة الى مفهوم « العمل المفيد اجتماعيا » الذي ذكر فيما سبق على أنه عمل طوعي - او نحو ذلك - لعدة ساعات في الاسبوع . كان القصد من تجديد ما بعد ١٩٥٨ ازالة الحواجز بين الافراد المدرسين عقليا ، واولئك المشغولين يدويا ، وتشجيع الاستعداد للالتحاق بالدراسات ذات الاتجاه العملي بدرجة اكبر من الدراسات النظرية البحتة ، وتخرج قوة عاملة « متعددة التقنيات » او « متعددة الكفاءات » مع مستوى اعلى من التربية العامة ، ولكن مع فهم افضل لنظام الانتاج . وكان القصد منه ايضا ان يشكل بصورة غير مباشرة صيغة اصطفاية عن طريق المهن التي يمكن ان يهتم بها الطلاب مع تشجيع مناسب . على ان المشروع احدث خيبات كبيرة في المصانع والمزارع ، ذلك ان المعلمين والمراقبين في المصانع لم يكونوا ماهرين في عملية تدريب الناشئة ، كما تأثر العمل المدرسي نتيجة ذلك . لذلك أعيدت خبرة العمل بدءا من ١٩٦٤ الى مشاغل المدرسة حيثما أمكن ذلك (ولاسيما في المدارس الثانوية المتخصصة Teknikumy) ، او عدلت تعديلا كبيرا في صلاتها الشكلية مع الحياة خارج المدرسة .

فعلى سبيل المثال ، اوضحت القرارات الرسمية حول « المدارس الثانوية العامة » قبل قانون ١٩٧٣ تماما وبعده ، ذلك القانون الذي وضع موضع التنفيذ بدءا من ١٩٧٤ ، ان على جميع هذه المدارس « ان توفر تربية بالعمل والعمل ، وتوجيهها مهنيا على حد سواء » . وان عليها ان تفيد من « مراكز الخبرة العملية » التي انشئت لتخدم مجموعة متشاركة من المدارس التي لا تملك مشاغل خاصة بها . وان على جميع التلاميذ ، وبخاصة في الصفوف العليا ، ان يشتركوا في العمل المنظم المتعلق بتصميم الحدائق والمحافظة على الطبيعة في اثناء العطل . وهذه القرارات لا يمكن

أن تعني بالتأكيد ان خبرة العمل كانت متوافرة بصورة منهجية في التوقيت اليومي للمدارس وبرامجها . وهناك كتاب رسمي صدر عام ١٩٧٧ ، بعنوان « التربية في الاتحاد السوفيتي Education in the USSR » وقد اشر اليه فيما سبق ، لم يأت على ذكرها بشكل خاص - كما لم يأت على ذكر فاصل العمل لمدة سنتين بين المدرسة والتعليم العالي ، والذي جرى الالحاق عليه في الأصل في « اصلاحات خروتشيف » لعام ١٩٥٨ . ومن جهة أخرى ، سمح لأكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفيتي ، ولديري المشاريع والمنظمات ، بدءا من ١٩٧٣ ، باستقصاء « أكثر فعالية لتحقيق تربية بولتكنيكية » - مع اساليب جديدة للتعلون ، ومن خلال مناهج وبرامج يعاد تنظيمها حيثما .

وقد دعي بدءا من ١٩٧٥ الى مقررات دراسية جديدة ، ومن الواضح ان نشر التسهيلات من النموذج المدني في القرى عزز المنظور البولتكنيكي - ربما مع قناعة اضعف بان « العمل » من الطراز القديم يحمل الفضائل التربوية الداخلية التي توقعتها اصلاحات ١٩٥٨ بقدر كبير من الوضوح . وحملت اللافتات في المدارس نفسها لا الاوامر السابقة للطلاب « ادرسوا ، ادرسوا كما درس لينين » فحسب ، بل « تعلموا العيش مع الامة » ايضا . ولم تكتف المباريات الاكاديمية التي كانت تنظم من خلال الطلائع والكومسومول بتوسيع مدى مناهجها ، ولكن قيل عنها انها تبحث عن الابتكارات ، والحلول الجديدة ، بل وحتى عن المقاربة الاصلية . وقد جهزت نوادي التقنيين الصغار احيانا بالاجهزة الالكترونية والمؤتمنة بوفرة . كما طورت المشاريع التقنية الكبرى اقساما لاصفية يحضرها الالوف من الناشئة ، الذين يشجعون على زيارة المخابر في منشآت البحث . وبما أن مقتضيات العقود الاخيرة من القرن العشرين اكتسبت قدرا أكبر من الوضوح ، فقد اتضح ايضا بقدر أكبر ان التربية البولتكنيكية في الاتحاد السوفيتي ، كما هي الحال في الاماكن الأخرى ، تتطلب رؤية جديدة « للعمل » .

بنية النظام المدرسي :

ان أي فحص لنظام التربية الشكلي في الاتحاد السوفييتي يجب ان يبدأ حقا بدار الحضانة التي تستقبل الاطفال الرضع من الشهر الثاني او الثالث ، ذلك انه حتى في تلك المرحلة من العمر هناك محاولة للتأكد لا من ان الاطفال بصحة جيدة فحسب ، بل من انهم يتعلمون ان يحركوا اطرافهم بطريقة متسقة سليمة . وفي الحقيقة ، تتميز جميع البلدان الشيوعية بالعناية الحقة (والرعاية الايديولوجية على حد سواء) التي يبسطونها على الطفل في سن قبل المدرسة ، نظرا لان الامهات يتوقع منهن بصورة عامة ان يلتحقن بعمل مأجور ، ما عدا اثناء الاجازة السخية المأجورة قبل الولادة وبعدها ، اضافة الى ان تزايد التمدين يعني ان الجدات نادرا ما يكن موجودات للعناية بالاطفال كما كن يفعلن في الماضي في الظروف الريفية .

ذلك هو أحد الاسباب التي جعلت المزارع الجماعية والمصانع تأخذ على عاتقها أيضا توفير رياض للاطفال الأكبر سنا بقليل . فبحلول ١٩٧١ كان حوالي ٣ ملايين طفل في رياض الاطفال التابعة للمزارع الجماعية خلال فترة الحصاد . وكان ما يقارب ٩٥ مليون آخرين في عناية وتربية قبل مدرسية في أماكن أخرى (تم توفير ٢٥ مليون من هذه الامكنة خلال السنوات الخمس الماضية) . وقد دعت الخطة الأخيرة الى زيادة ٢٥ مليون مكان تمويل من المخصصات العامة .

ان الالعب ، والدمى ، وكتب الاطفال تخضع لدراسة جدية من « قسم البحوث في التربية قبل المدرسية في اكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفييتي » ، ومن معهد البحوث في الدمى . وهناك ما يتراوح بين ٦٠٠ و ٧٠٠ عنوان من كتب الاطفال ينتج منها سنويا ما يقارب ١٣٠ الى ١٤٠ مليون نسخة من حوالي ١٠٠ دار للنشر . وتمارس وصاية مماثلة طوال الحياة المدرسية وفيما يحيط بها .

تبدأ الحياة المدرسية بالمعنى الضيق للكلمة في سن السابعة . ويسجل

الأولاد في السنة الأولى ، ويرتدون أجمل ملابسهم ، ويستقبلون عند باب المدرسة من أولاد آخرين يقدمون لهم باقات صغيرة من الأزهار وهدايا صغيرة (كحافضة للأقلام) . ويوكل كل تلميذ صغير الى تلميذ أكبر منه بقليل ليعنى به . ويستمر نظام الوصاية (Shesvo) هذا طوال المدرسة ، ويعزز في مرحلة متأخرة بالعضوية في المنظمات الحزبية الناشئة في المستويات الملائمة .

يبدأ الدوام المدرسي عادة في الساعة الثامنة ويمتد حتى ما بعد الظهر ، اللهم الا في الأماكن التي تحتاج الى تطبيق « الدوام النصفى a shift system » بسبب التسجيل الكثيف في المناطق المدنية . ولا يطبق نظام « الشعب المتجانسة Homogenous grouping » بل يوزع الأولاد بحسب حروف الهجاء ، او بحسب عناوينهم .

وقد انقص عدد الصفوف في المدرسة الابتدائية منذ ١٩٦٩ الى ثلاثة صفوف (وكانت في العادة أربعة ، ومن هنا المصطلح القديم « مدرسة الأربع سنوات » الذي كان يشير الى بعض المنشآت الريفية ، او الى النمط السابق للمدرسة الابتدائية) . ويدرس المعلمون جميع الموضوعات الدراسية بصورة عامة . وينتقلون عادة مع تلاميذهم من صف الى صف . ويحدث أحيانا أن يستعان بمعلم متخصص لتعليم موضوع بعينه (مثل التربية الرياضية) .

يتم الجزء الرئيس من التربية المدرسية حاليا في مدرسة ذات ثماني سنوات (أنشئت عام ١٩٥٩ بقصد تغطية السنوات الثلاث الابتدائية التي ذكرناها لتونا وخمس سنوات أخرى تسمى في البلدان الأخرى « المدرسة المتوسطة ») . وتسمى هذه المدرسة كلها ذات الثماني سنوات رسميا « التربية العامة والمدرسة المتوسطة البولتكنيكية » ، وهي الزامية لجميع الأولاد . فقد اكمل هذا المساق في السنوات الأخيرة ٩٦٪ من الأولاد . وقبل ١٩٥٨ لم يكن في هذا المستوى الا سبع سنوات (حتى سن الرابعة عشرة) ، وهذا ما يدل عليه المصطلح القديم « مدرسة السبع

سنوات « . وتسمى مدرسة الثماني سنوات أحيانا « التربية الثانوية الناقصة » .

هناك نقطة هامة تتعلق بالاصطلاحات ينبغي التركيز عليها هنا . فالبيانات السوفيتية الرسمية تشير غالبا الى المسجلين في « المدارس الثانوية » - حتى حين توضع هذه العبارات في الاصل بالانكليزية . مع ان المدرسة التي تعطى هذا الوصف (Sredni Skkola بالروسية) تبدأ في سن السابعة ، وهذا ما يجعلها موازية للمدرسة الاولى او الابتدائية في البلدان الاخرى ، و« للمدرسة المتوسطة » او « الحلقة الاولى من المدرسة الثانوية » في ايطاليا وفرنسا مثلا ، معا . ان الدراسة المقارنة تكشف حالا ، أيضا ، عن أن البلدان السكندنافية تعد الآن المرحلة كلها حتى عمر الـ ١٦ « مدرسة أساسية » او « مدرسة ابتدائية » ، وهناك اتجاه مماثل - وان لم يتخذ المصطلحات المتجانسة نفسها - يتميز في بلدان متقدمة أخرى فيما يتعلق بالمرحلة المدرسية الالزامية بطولها . لذلك كانت البيانات الدولية الدقيقة (مثل نشرات المكتب الدولي للتربية في جنيف) تعطي ايضا بشأن الاسلوب السوفيتي غير المعتاد والذي يقول ان « التربية الثانوية » تبدأ في السابعة .

ومن اجل كمال التربية الثانوية ، يمكن ان ينتقل التلاميذ الى الصفين التاسع والعاشر في المدرسة الثانوية « الكاملة » (كما يفعل معظمهم) ، او ان يلتحقوا باحد بدلين آخرين في سن الـ ١٥ . (فاذا ما عدوا ملائمين وكانوا يميلون لذلك) يستطيعون التسجيل في «مدرسة ثانوية متخصصة Teknikum» تقدم اعدادا مهنية او فنية ممزوجة مع تربية عامة لمدة ثلاث سنوات او اربع أخرى بعد سن الـ ١٥ . ويعني ذلك اعدادا متخصصة لعدد من الاشغال ذات المهارة المتوسطة ، والمهن المساعدة (ما يزال العديد منها يضم التعليم في المدارس الابتدائية) . وبحلول اواسط السبعينيات (كما سجلنا للتو) كان يتخرج سنويا في المدارس الثانوية المتخصصة او الـ Teknikum ما يزيد على ٨٠٦٠٠٠ طالب ، منهم ٨٣٥٠٠ معلم . ويشكل الذين يلتحقون بالتكنيكوم حوالي ١٢٪ من الناشئة في سن الـ ١٥ .

أما البديل الثالث في سن ١٥ فهو إما أن يتعلم الناشئ حرفة في مدرسة مهنية من مستوى أدنى ، أو يبدأ العمل ويكمل تربيته في الصفوف المسائية ، أو في المساقات الدراسية بالمراسلة ، أو أيضا في دراسات باذن نهاري بعض الوقت . وفي نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات ، كان يتوقع أن حوالي نصف أولئك الذين ينهون « الدراسة الثانوية الناقصة » سيتبعون هذا البديل الثالث . وقد كان التعليم والتربية العامة فيه جيدين في بعض الحالات ، على الأقل ، وبدأ أن العمال - الطلاب الشبان ينعمون بحياة سعيدة ولو أنها صارمة نسبيا . إلا أن حوالي ١٥ ٪ فقط اتبعوا هذا النمط في السنوات الأخيرة .

لقد ازداد عدد الطلاب الذين يلتحقون في القسم العام الأعلى « للتربية الثانوية الكاملة » (في الصفين التاسع والعاشر) خلال السنوات الأخيرة حتى بلغ ٧٥ ٪ من الفئة العمرية المقابلة . وقد اقترحت البيانات الرسمية بصدد السياسة في نهاية السبعينيات أن تجري محاولات جديدة لتسيير المزيد من الطلاب في المساقات الدراسية المرتبطة بالعمل ، إلا أن السياسة تتأرجح ، كما أن الاتجاه لتجاهل المدارس المهنية وتفضيل التربية العامة أصبح على كل حال بارزا في العديد من البلدان ذات الطبيعة السياسية المختلفة . ومع ذلك فهناك العديد من الطلاب (وبخاصة من البنين) يرون « معنى » التعلم بصورة أفضل في الارتباط الوثيق للتدريب المهني المباشر على عمل معروف مسبقا ، كما أن الفنيين يحصلون على أجور جيدة نسبيا في البلدان الشيوعية . ومن هنا ، كان الرجال يشكلون الغالبية في التكنيكوم ، في بعض الاوساط ، في حين تحتشد البنات في صفوف « التربية العامة » .

سيلاحظ بأنه ما دامت الاغلبية الساحقة تكمل الآن التربية الثانوية بعد عمر ال ١٥ ، وهو عمر التمايز . فإن الاختيار بين المدارس الثانوية العليا (أو بين العمل + التدريب) كان يستند في العادة الى امتحانات متتالية . وما يزال هناك امتحان في نهاية السنة الثامنة (سن ال ١٥) ،

الا انه سهل جدا . وما يهم بدرجة اكبر هو السجل التراكمي المحفوظ لكل ولد ، فلكل ولد صحيفة خاصة بالتحصيل المدرسي والعمل اثناء الدروس . وكل وظيفة يؤديها التلميذ تسجل نتائجها على سلم ذي خمس درجات . وهكذا فان العمل الصفي والوظيفة البيتية ينظر اليهما بجدية . وتعد الاربع درجات من خمس نتيجة جيدة ، والثلاث درجات نتيجة مقبولة . الا ان الجميع يتوقع منهم الحصول على ٥ درجات في السلوك . ويهتم الآباء فرديا وفي الجمعيات التي تضمهم ، او من خلال المقابلات مع المعلمين ، اهتماما بالغاً بالدرجة الجيدة .

يعلم الاولاد بين سن ١٠ و ١٥ معلمون متخصصون . واذا لم يتقدم ايفان الصغير بصورة جيدة ، فان اهله يحثونه ويعلمونه في البداية . وقد يستأجرون معلما خصوصيا لتعليمه فيما بعد ، وبخاصة عندما يقترب من الامتحان الهام في ال ١٧ ، والذي يسمى « شهادة النضج attestat zrelosti » . (ويحصل بعضهم على شهادة أدنى تسمى « شهادة الدراسة الثانوية ») . ويتوقف الكثير على شهادة النضج attestat : القبول في التعليم العالي في مؤسسة مفضلة ولمساق دراسي طول الوقت ، والحصول على منحة دراسية جيدة ، و - ما هو هام جدا - احتمال اقل للعمل الاجباري مدة سنتين بين المدرسة الثانوية والتعليم العالي ، الذي قصدت اصلاحات « خروتشيف » لعام ١٩٥٨ جعله الزاميا لجميع الشبان في عمر ال ١٧ لدى انتهائهم من المدرسة الثانوية وقبل مباشرتهم التعليم العالي . والواقع ان هذه النقطة لم توضع موضع الالتزام اكليا ، فقد عمل استثناء للمتفوقين جدا في الرياضيات والفيزياء وللآخرين الذين يشكلون ال ٢٠ ٪ الاوائل بين الداخلين للتعليم العالي . ومع ذلك ، فان لدى عدد كبير من الطلاب المتقدمين خبرة عملية قبل الدخول الى التعليم العالي (ويدل ذلك على وجود اسلوب اصطفائي غير ملحوظ) ، وفي اثناء وقت العمل هذا يبدأ العديد من الطلاب دراسات عليا لبعض الوقت ، مع الدوام في المراكز المسائية ، او باستخدام المراسلة ، او المقررات المداعة ، التي تعد ملمحا هاما من ملامح النظام السوفييتي . وحين ننظر في جدول

التوقيت هذا وفي مقتضياته بالنسبة للأعمال ، علينا ألا ننسى أن جميع الذكور - ما عدا استثناءات قليلة - يلزمون في الحقيقة تأدية سنتين من الخدمة العسكرية . ويستطيع الطلاب المقبولون في التعليم العالي تأجيل خدمتهم ، أما الآخرون فإنهم يؤدون هذه الخدمة فور مغادرة المدرسة .

وقد لا يكون مناسباً ترك هذه الخلاصة عن التعليم المدرسي الشكلي دون التذكير بأهمية المنظمات الحزبية للناشئة في العملية التربوية . فهذه المنظمات توفر تقديمات لا من أجل الأنشطة ذات الاهتمام العام والفائدة الخلقية والمدنية فحسب ، بل للتعليم المباشر أيضاً . فالتعليم الإضافي والفرص التجريبية متوافرة في العلوم مثلاً . ومن الممكن تعلم لغات أجنبية لا يتضمنها المنهاج - وبخاصة إذا كانت ذات دلالة سياسية ، مثل اللغة الإسبانية واللغات الآسيوية والأفريقية . وهناك تشجيع بالغ للفنون والإبداع . وهناك أخيراً على مستويات المنطقة ، والجمهورية ، والاتحاد مباريات أكاديمية هامة تعرف بالأولمبياد ، وتنظم من خلال التقديمات الحزبية للناشئة .

إن لهذه الفرص كلها تأثير كبير على طموحات الصبيان والبنات ذوي القدرات من حيث دفعهم إلى تحصيل درجات جيدة ومكان متميز في التعليم العالي . وتعود أهميتها ، من وجهة النظر الرسمية ، إلى أنها تكشف عن المواهب ، وتنميها ، وتكافئها . وتستمر العملية كلها على امتداد التعليم العالي وفيما بعده .

ومع ذلك ، علينا ألا نفترض أن المدارس السوفيتية أماكن عديمة الشفقة لا تهتم إلا بالعمل . صحيح أن ثلاث ساعات من الوظيفة البيتية لا تشكل عملاً استثنائياً في الصفوف الابتدائية والثانوية الأولى ، وحتى خمس ساعات في الصفوف العليا . (وبالرغم من أن الوظيفة البيتية محظورة الآن في النصف الأول من السنة الأولى في المدرسة ، فإنه كان من الصعب فرض هذا القيد) . إلا أن هناك ، على كل حال عناية بالغة بتصحيح الآثار السيئة « للحفظ عن ظهر قلب » من الناحيتين الفكرية

والجسدية . فقد ادخل منهاج جديد للمدارس الثانوية من النوع الذي يشير « التساؤل » عام ١٩٧٠ ، وجدد عام ١٩٧٥ ، ويعمل على تحسينه باستمرار . ان المقررات الجديدة اقل تجريدا ، وهي ترتبط ارتباطا اشد ووضوحا بمشكلات الحياة الواقعية ، والحياة العملية . اما امتحان « شهادة النضج Attestat » فقد كان دائما مهيبا بالرغم من ان الاسئلة تعلن مسبقا ، لانه يمتحن المرشحين في اللغة والادب ، والرياضيات والفيزياء ، والكيمياء ، والجغرافيا ، والتاريخ ، « والعلوم الاجتماعية » (المشربة بالماركسية) ، واللغة او اللغات الحديثة . وفي محاولة لجعل الطلاب « متعددي الجوانب » يقظين بصورة اكبر ، أعلن وزير التعليم العالي والثانوي الاختصاصي عام ١٩٧٢ ان الاداء الكلي للمرشحين اثناء المدرسة يجب ان يؤخذ بالحسبان في الاجراءات الامتحانية الجديدة للدخول الى التعليم العالي .

لقد كان هناك قدر كبير من الاحتجاج ايضا على المدارس التي ينظر اليها العديديون على انها مدارس عالية التنبؤ تقود ناشئتها الى الاعمال ذات الحظوة الكبيرة . وهي تشتمل لا على مدارس قليلة اصطفائية للرياضيات والعلوم (تستقبل الطلاب في حوالي الـ ١٥) فحسب ، بل تضم ايضا مدارس يعلم فيها قسم من المناهج بلغة اجنبية (مثل الانكليزية او الالمانية او الفرنسية) . وكل من هذه المدارس لم يشك ابدا في طابعها المنشط لاولاد ربما كانوا متميزين قبل التحاقهم بها . ومع ذلك فمن الضروري ان يؤخذ بالحسبان بان اساس اي كشف للمواهب في الاتحاد السوفيتي هو المدرسة العادية الشاملة ، وانه لا يوجد هناك اي تمييز او تقرير مسبق مطلق للافاق الجيدة او السيئة ، وانه مهما كانت الاختيارات الاولى ، فان هناك دائما فرصا لاحقة . فان الضابط فاغارين ، رائد الفضاء الاول ، تدرب حين كان صبيا في « المدرسة الاحتياطية للعمل Labor reserve school » قبل ان ينتقل الى تدريب تقني عال . وجدير بالذكر ان « المدرسة الاحتياطية للعمل » تمثل الشكل السابق للمدرسة المهنية من المستوى الادنى من نوع مدرسة العمل والتدريب التي طورت قبيل الحرب ،

وائثناءها ، وما بعدها ، على أن تعمل بموازاة المدرسة الثانوية العليا الحقيقية .

ومن الشائع في عدد من بلدان أوروبا الشرقية أن تقابل أشخاصا كبار السن (مثل المعلمين) بدأوا حياتهم العملية في « المدرسة الاحتياطية للعمل » مع عمل أو وضع آخر مماثل ، ثم انتقلوا الى تعليم عال فيما بعد . ان الصورة الصحيحة للمقصد المباشر من هذه المدارس يتطلب الاعتراف بطابعها الموجه للمهنة ، ومع ذلك فانه لا يوجد في أي مدرسة سوفياتية من الدرجة الدنيا ايحاء ما بأن التدريب والتعلم يتوقفان هناك . فالشعار الذي يتكرر دائما هو : « ادرس ، ادرس ، ادرس » ، كما درس لينين » . ومن هنا ، فان المؤسسات المسائية ، أو التي تعمل بعض الوقت ، والتي تقدم « تربية ثانوية كاملة للشبان الريفين أو العاملين » ، وتمكنهم من الوصول الى شهادة النضج أو الـ Attestat ليست مجرد اقوال ، بل هي مؤشرات للمقصد المتمثل في عدم ترك البعد الجغرافي أو سوء الحظ الاجتماعي يوقف أي طالب قدير عن التقدم .

لقد جرت محاولة منهجية اثناء بداية الستينيات « لصنع الرجل الشيوعي » اعتمادا على تطوير جديد للمدارس الداخلية . لذلك انشئ عدد كبير منها بوصفها تمثل « مدارس المستقبل » ، كما تحدث مربون كبار عن الحاق معظم الطلاب بها في المستقبل . وفي عام ١٩٦٦ نص القانون على أن جميع المدارس ذات الثماني سنوات ، والمدارس الكاملة الجديدة ، يجب أن يراعى في بنائها وجود أقسام داخلية لخدمة التلاميذ الذين يحتاجون إليها ، وذلك لا يعني جميع التلاميذ ، ولا حتى معظمهم . وبما أن النفقات التي تتطلبها محاولة تعميم التربية الداخلية باهظة جدا بالطبع ، فقد أهملت المحاولة باستثناء حالات الحاجة الحقيقية . الا أنها شكلت دليلا هاما على الرغبة السوفياتية في جلب أكبر عدد ممكن من الناس الى التربية في ظل ضبط منظم دقيق . ويتحقق المقصد نفسه ، في الظروف الطبيعية ، من

طريق تقديمك « اليوم المطول » حتى يعود الآباء من عملهم ، و « الحلقات Circles » أثناء الفصل الدراسي ، بالإضافة الى تسهيلات العطل والمسكرات .

ومن الضروري أيضا الا يفترض على الاطلاق أن التربية محصورة بما يجري في المدرسة وما حولها . فاشكال الضبط الايديولوجي عامة كما رأينا . والصحف ، وما يقدم من الكتب ، والمسرح ، والباليه ، والموسيقا ، وكل التواصلات العامة كالاذاعة والدعاية ، تعد كلها جزءا من النظام التربوي ، أو « الثقافة » . فالاحصاءات حول ما ينفق على « الثقافة » تتضمن مثل هذه الامور . ومن هنا فان كل مظهر للحياة في الاتحاد السوفييتي يخضع لضبط اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الاتحاد السوفييتي ، من خلال قسمها المتخصص بالامور العلمية والثقافية . وبالرغم من أن كل وزارة جمهورية للتربية تقيم نظاما محليا من القوانين ، والاورامر ، والمنشآت ، يسود تطابق مدهش . وليس ضبط الحزب هو الواضح فحسب ، بل انه حتى الطيور والنباتات التي تختار للدراسة البيولوجية هي الانواع المألوفة في الجزء الروسي من الاتحاد نفسها ، والتي تحظى بموافقة (ما يسمى الآن) « اكاديمية الاتحاد السوفييتي للعلوم التربوية » في موسكو .

ان تربية الكبار (بالمعنى العادي للكلمة) من النوعين الترويجي والدراسي على السواء متوافرة على نطاق واسع - في امكنة العمل غالبا حيثما يكون الوضع مناسبا ، الا انها توجد في العادة بدرجة اكبر في « بيوت الثقافة » أو في ملحقات المدارس . وتشكل بعض بيوت الثقافة مراكز متطورة تضم كل التسهيلات . كما ان الموسيقا ، والباليه ، والعروض الفنية الاخرى تشكل جزءا من التقديمات التربوية للدولة ، الا ان مشاهدتها ماجورة (ويقبل الطلاب فيها مجانا او باجور مخفضة)

داخل المدارس

ان الكثير من الحياة الرسمية والمقاصد السوفيتية ينفذ الى

المدرسة ، بحيث أن بعض الانطباعات عما هي الحال فيها أعطيت حتما .
وبما أن معظم مدارس القارة الأوروبية تشبه الثكنات من الخارج ، فإن
المدارس السوفيتية لا تستثنى من هذه القاعدة - ولو لم يكن ذلك إلا
بسبب مناخ القارة ، الذي يتطلب نوافذ مزدوجة خلال أشهر الشتاء
وحاجزا ضد الحرارة اللاهبة في أواخر الربيع والخريف .

وقد يشكل تمثال لينين الذي يقف أمام خلفية من الستائر المخملية
الحمراء ، وتحيط به الزهور ، إحدى « زوايا » الطلائع . ففي المدارس
زوايا و « حلقات Circles » لتشجيع أنشطة الناشئة ، بالإضافة
إلى الساعات الأسبوعية التي تقضى في « بيوت الطلائع » . وقد تشكل
صورة للينين في بعض الحالات مركز نجمة حمراء ذات خمسة رؤوس ،
يلابس كل منها صورة للتلاميذ الأكفاء بشكل خاص والمتميزين في العمل
المدرسي أو خدمة الناشئة .

وفي كل غرفة من غرف الصفوف القائمة إلى حد ما ، والصارمة
بمكاتبها أو مقاعدها الشكلية ، يمكن أن توجد نباتات داخلية على الطراز
الفكتوري . (وهنا شاهد آخر على الجو القاري) . ويزين الجدران
على الأرجح عدد من صور الأبطال - لينين ، وماركس ، وغيرهم - مكان
القديسين في القديم ، إلا أنها ليست زاهية التلوين . وفي جميع
صفوف المدرسة ذات الثماني سنوات تضاف أوشحة العنق الحمراء
لحركة الشبيبة - ولا سيما للطلائع - لمسة لونية مرحبة . ويتخذ اللون
الأحمر لوشح العنق بصورة خاصة لسيطرة اللون البني الداكن على
اللباس الموحد للبنات ، واللون الرمادي - الأزرق على اللباس الموحد
للبنين . وقد أعلن عن وضع زي أكثر عصرية للطرفين - ولا سيما للبنات
مرة أو مرتين ، إلا أن الزي القديم ما يزال سائدا .

ترتب المكاتب (مناضد التلاميذ) عادة بصورة تحفظ جميع الكتب
والأشياء الأخرى غير المطلوبة للدرس بعيدا عن النظر . والاساس المعتمد
هو التركيز على العمل ، أكثر منه على العفوية . فإذا ما صرف المعلم
أو زائر ما الانتباه بصورة مؤقتة ، يجلس التلاميذ بأيديهم مشبوبة

على المكتب للانصات والابتناسام . (في بلدان كثيرة الآن ، مثلما كانت الحال في طفولتي البعيدة ، يتوقع من التلاميذ في الحقيقة ان يجلسوا على هذا النحو بانتظام ، او مكتوفي الذراعين ، او مشبوكي الايدي خلف المقعد ، وروسيا الحديثة ليست استثناء لهذه القاعدة) . وتتضمن النصوص معلومات سليمة ولكنها نفعية ، ومن المحتمل ان تكون على صلة بالانتاج القومي او الفائدة المباشرة في مكان آخر . وقد تتضمن الامثلة في كتاب الرياضيات اشارة الى حياة لينين ، او الى تطورات سياسية واجتماعية - اقتصادية هامة . (ولقد شاهدت محتوى ايديولوجيا مماثلا في كتب حيادية المظهر على طرفي المحيط الاطلسي ، الا ان كل شيء في الاتحاد السوفيتي يخضع للضبط) .

ومع ذلك فان الصبيان والبنات خارج المرساة ، وبخاصة اثناء الرقص والموسيقا والابداع المثير غالبا لحلقات الناشئة ، يبدوون سعداء ، معني بهم بصورة جيدة . وتربطهم بمعلمهم عادة علاقة تتميز بالسلطة الحازمة الرقيقة معا .

ان بعض المدارس الداخلية تبدو صارمة في نظر الاوربي الغربي ، الا ان علينا ان نفكر في الوضع البديل ، وبالتاريخ السابق للتربية الداخلية حين كان على مكارينكو Makarenko ان يكافح مع حوالي سبعة ملايين من المشردين والايتام الذين لا مأوى لهم . ويبدو اكثر عدلا ان نقارنها بملاجيء الايتام والمدارس الداخلية في اورربا الجنوبية غير الشيوعية ، حيث النظام الصبور للاطفال اثناء اللعب او الجلوس على الشاطئ اثناء العطل يمس شغاف اي شخص اعتاد العفوية الطفولية . لقد عانى معظم اسلاف هؤلاء الاولاد حياة قاسية ، فبعضهم نجا من مجاعات العشرينات والقسم الاكبر منهم انقذ من سياسة « الارض المحروقة » وكل ما جرت اليه . لذلك كانت هناك كل المقاصد المسوغة للتعلق بالاطفال وتنميتهم .

ان « المدرسة المتوسطة » « والمدرسة الثانوية العليا » « العامة » ما تزالان تعكسان الشكلية المميزة لعهد ستالين . ويتضمن المنهاج فيهما الكثير من الرياضيات ، والفيزياء ، والكيمياء اضافة الى التاريخ

والجغرافيا ، والروسية ، واللغات الأجنبية . (واكثر من نصف الاولاد السوفييت يتعلمون الانكليزية) . وسير العمل فيهما صعب ، والعرض شكلي ، الا ان التقدم سليم ومطرد . وهناك حد ادنى من التمكن مضمون لكل فرد في كل سنة دراسية . يداوم الاولاد على المدرسة ستة ايام في الاسبوع ، اذا اخذنا بالحسبان انشطتهم المنظمة خلال فترة الدوام . (واقصد بذلك الاسهام الرسمي في حركات الشبيبة او في النوع الاكثر ثقيفا من « الحلقات » او النوادي - دون حساب الانشطة الترويحية بدرجة اكبر) . وقبل اصلاحات ١٩٥٨ ، كان الاولاد يطالبون بالدوام عدة ساعات في « العمل المفيد اجتماعيا » ، وهم يستمرون الآن في ذلك . فعمل الاولاد محظور بالمعنى العادي للكلمة ، الا ان الاولاد يندرون غالبا ايام الاحاد للعمل الطوعي للمصلحة العامة - مثل الحصاد او مجموعات العمل التي تحافظ على نظافة المدينة او الحدائق العامة ، او عمليات مشابهة . بالرغم من انهم يكونون قد امضوا ٣٢ « ساعة » في الدرس ، وادوا قسطا كبيرا من الواجبات البيتية - لئلا نقول شيئا عن أنشطة منظمات الناشئة . اما في المدرسة الابتدائية فساعات التعليم في الصف تبلغ ٢٤ ساعة اسبوعية . واما في الصفوف العليا من المدرسة ذات ال ١٠ سنوات فهناك ٣٠ « ساعة » دراسية في الموضوعات الالزامية مضافا اليها ست « ساعات » للدراسات الاختيارية او العميقة ، مرتبطة في الغالب مع التحصيل الدراسي المتميز .

وفيما عدا هذا الاستثناء الذي ذكر للتو ، لا تتوافر فرصة اختيار الموضوعات ، بالرغم من ان هناك مقررات متخصصة على مستوى الجامعة او « التكنيكوم » او المعهد العالي . ومعلمو المدرسة الثانوية متخصصون، مسؤولون بالتفصيل عن العرض « الصحيح » لتخصصهم، وتتغير الطرائق من آن لآخر ، فقد تحظى طريقة ما يوما بالموافقة الرسمية ثم ينتقل الى غيرها ، وقد تتغير نصوص موضوعات مثل التاريخ وعلم الحياة من حين لآخر ايضا . وبفضل التدريب المتكرر اثناء الخدمة للمعلمين يتابع هؤلاء هذه التغيرات اول بأول ، ويشجع المعلمون في الحقيقة على المشاركة في تطوير انفسهم .

لا يوجد هناك مدارس اهلية او مستقلة ، ولا يسمح بالتعليم الديني ضمن المدارس . ويحال دون تكون شعور بالذات لدى المدارس ، بصورة مستقلة عن الاعتبارات الحزبية ، بواسطة الاجراء المتمثل في ان المدارس بحسب القاعدة لا تعطى اسماء بل ارقاما . وهي كلها مختلطة . وفيما عدا فترة التدريب شبه العسكري للصبيان ، والتدريب على العلوم المنزلية للبنات ، فان التمييز في المنهاج بين الصبيان والبنات او بين ذوي الاهتمامات والقدرات المتنوعة ، ضئيل ولكنه غير اساسي . هناك تعديلات سطحية يمكن ان توجد ، مثال ذلك ان القسم الاكبر من التلاميذ في عمر الـ ١٢ وما بعد يتعلمون الانكليزية ، في حين يتعلم آخرون الفرنسية او لغات اخرى . اما الاضافات للاولاد الاشد بطنًا والاكثر تفوقا (ومن اجل اللبوق الجمالي او المهارة العملية) فهي توفر بغزارة في منظمات الشبيبة .

ويبحث الاولاد على انجاز مستوى عال من البراعة والاجتهاد بـ « الادارة الجماعية للتقدم » التي تصبح جزءا منهم ، بصورة لا تقل عن مطالبة المعلمين لهم بذلك . ويعلم الاولاد في جماعات - لا تنتقى ابدا بحسب القدرات - يساعد فيها المتقدمون اخوتهم الذين يبطلون عنهم كما يجعل الاولاد مسؤولين عن تنظيم تقدمهم من خلال المنهاج ، بقدر يتفق مع مستويات محددة مسبقا . فالتدريب الخلفي على صرامة متزمته نوعا ما يشكل جزءا لا يتجزأ من الجو المدرسي .

ان التجريب في التربية غير مسموح به على صعيد المدرسة المفردة او الصف المفرد ، مع انه كان هناك الكثير من التجارب الرسمية المضبوطة بدقة والتي قد تؤثر في قلة من المدارس او في مئات منها . فهناك مدارس نموذجية رائعة يمكن ان تشكل (وربما كانت تشكل) قدوة للمعلمين المتدربين اثناء الخدمة . وقد جربت عدة مقررات دراسية وطرائق تدريس على هذا النحو ، وعلى الاخص اصلاحات ١٩٥٨ و ١٩٧٠ و ١٩٧٥ . هناك ايضا مؤسسات عديدة للبحث على اعلى المستويات . نذكر على الاخص « معهد الاعاقات The Institute of Defectology

في موسكو ، الذي يعير انتباها خاصا لاعادة البناء العلاجية لوسط التعلم الذي يتعرض له الطفل . ويقول انه حقق نتائج طيبة مع اولئك الذي يعدون في الاقطار الاخرى غير قابلين للتربية الكتابية Bookish education .

وبالرغم من انه يوجد اصطفاء في المدارس قبل سن الـ ١٥ ، ولا توجد « شعب متجانسة » في مجريات للقدرات المتساوية ، فان هناك امتحانات رسمية في نهاية السنة الثامنة ، وفي السنوات النهائية ، كما كان هناك امتحانات سنوية حتى عام ١٩٥٧ . والاولاد ذوو التحصيل غير المقبول يعادون الى الصف مرة اخرى . اما اذا تكرر رسوبهم في صفوفهم فمن الممكن ان يرسلوا حينئذ الى مدرسة خاصة . وقبل اللجوء لذلك بفترة طويلة ، يعتمد المعلمون الى زيارة اهل الولد المشكل ويساعدونهم . ان التعلم يتضمن قسطا كبيرا من الحفظ وتكرارا للاحداث الا ان الموضوعات تعرض من جهة اخرى باكثر قدر ممكن من العلمية . ففي تعلم الانكليزية ، على سبيل المثال ، يكتسب « الطلاب - المعلمون » الذين لم يغادروا روسيا على الاطلاق تجويدا سليما ولهجة صحيحة عن طريق التمثيل الشفوي ، والرسم البياني للتجويد ، والتسجيلات والاشربة . ويتبين اثناء الاتصال الشخصي انهم متمكنون من اللغة بصورة جيدة ، وانهم متحمسون لاستخدامها في المناقشة . ومن الجدير بالذكر ان الانكليزية قد تكون اللغة الثالثة التي تعلموها « بعد لغتهم الام والروسية » وفي المدارس تستخدم تقنية مماثلة ، بالرغم من انها قد تكون اقل تقدما .

وقد الفيت الاقسط المدرسية مرة اخرى بعد الحرب العالمية الثانية (حتى في التعليم العالي عام ١٩٥٦) ، الا ان التربية على مستوى المدرسة المتوسطة تكلف الاهل بعض النفقات مع ذلك . فعلى هؤلاء ان يدفعوا ثمن الكتب والقرطاسية ، كما ان الاولاد يرتدون لباسا موحدا يدفع الاهل ثمنه ان امكنهم ذلك . ومن جهة اخرى ، فانه لا يسمح للفروق ذات الاصل الاجتماعي والاقتصادي ، وللفروق العنصر او اللون ان تعيق الولد السوفييتي الواعد (هناك استثناء يجب ذكره وهو يتمثل

في المعاملة المتسامحة مع أبناء المسؤولين في الحزب بشأن الاصطفاء للجامعات) .

ويمكن وصف الدرس النموذجي على النحو التالي : يقدم المعلم محاضرة دون مقاطعة تقريبا حوالي ٥٠ دقيقة ، دونما شعور كبير بالصف . فهو متعهد لتقديم المعلومات ، ومقوم لاحق لانجاز التلاميذ (وهناك تنوعات ضئيلة ضمن هذه التقنية في تدريس العلوم واللغات ، بل ان الاخذ والعطاء قليل حتى في تلك الدروس) . وينادي على احد التلاميذ اثناء الدرس ليعرض وظيفته البيتية . فيكتب على السبورة لبضع دقائق . اما الآخرون فيراقبون بصمت ، وايديهم مشبوكة فوق المكاتب . ثم تعطى درجة للتلميذ استنادا الى السلم ذي النقاط الخمس وتسجل من المعلم وسط اهتمام عام كبير . ويقتضي العدل ان نشير هنا الى ان جو الصف ونظام التعزيز الذي وصف للتو ما يزالان يشكلان السمة السائدة في مدارس القارة الاوروبية التي لم ترسخ فيها الطرائق التقديمية .

ان المعلمين الذين يندفعون بسرعة يمكن ان يجعلوا الامور صعبة بالنسبة لحوالي ثلث التلاميذ ، وشبه مستحيلة بالنسبة للثلث الاشد بطئا . واذا كان المعلمون اشد بطئا ، فان الاولاد اللامعين يمكن ان يضجروا ، ولكنهم سيجدون الكثير مما يشغلهم في « بيت الطلائع » (من الموضوعات المدرسية والتربوية على السواء) . والمستوى الذي يبلغه الشبان السوفييت في عمر الـ ١٧ يقارب مستوى « شهادة المستوى العادي Ordinary Level Certificate » البريطانية من حيث المعرفة ، بالرغم من انهم يفحصون في مدى اوسع من الموضوعات ، ومن المحتمل ان يكونوا دون هذا المستوى في العمل الاختباري في موضوعات العلوم . وهذا يعني انهم من حيث المعرفة ، يمكن ان يقارنوا مع خريجي المدرسة الثانوية الامريكية العادية . وهذه مقارنة اكثر عدلا ، لان المدرسة الروسية ، شأنها في ذلك شأن المدرسة الامريكية ، عادية جدا ، وكل تمييز بينهما هامشي .

أن البلدان التي عانت من تخلف تربوي شديد يترتب عليها التعويض عنه ، أو التي تعاني من صعوبات راجعة الى الجغرافيا أو الى النقص في المعلمين ، تعتمد غالبا بدرجة اكبر من غيرها على التنميط والبرامج الرسمية . وهذا « التقييد بالواجب » يخدم المعلم غير المطلع أو ضعيف الخيال ، وبخاصة حين يكون معزولا . هذا ما يوجد ، على سبيل المثال في أستراليا وفي اجزاء من كندا ، وهو الاساس الذي يستند اليه الالحاح الفرنسي التقليدي على برنامج موحد للمدينة الكبيرة والقرية الصغيرة على السواء .

التعليم العالي

لقد تبين مما قيل حتى الآن حول الطابع العام للنظام المدرسي السوفييتي ، وحول التركيزات داخل المدارس ، ان اعتبارات الإعداد المهني يصعب فصلها عما يؤخذ بالحسبان في التربية العامة . فضلا عن ذلك ، فان « المدارس الثانوية المتخصصة » التي تمتد ثلاث سنوات أو أكثر بعد سن الـ ١٥ فما فوق (والتي تستند غالبا الى قبول انتقائي دقيق) تردم الفاصل بين الصفوف الثانوية العليا ، والصفوف الدنيا من التعليم العالي (وهذه ظاهرة تتكرر الآن في عدد من البلدان) . اضاف الى ذلك ، ان المؤسسات التي كانت تسيطر يوما ما على احد مجالات الإعداد في مستوى التكنيكوم (مثال ذلك ، في اعداد المعلمين للسنوات المدرسية الاولى) يحل محلها الآن تدريجيا مؤسسات تعد بحق في مستوى التعليم العالي (مثل « معاهد التربية ») . ان التعليم العالي في الاتحاد السوفييتي يجتاز عملية تتسم بتوسع كبير وتطور سريع .

كانت شهادة نهاية المدرسة الثانوية (Attestat) في فترة ما تكفي لتحصيل قبول في التعليم العالي - ما عدا الحالات التي يكون فيها المرشح راهبا ، أو مالك أرض ، أو متدينا أو لديه صعوبة أخرى ، لسوء الحظ . ولكن العديدين من الابناء عائري الحظ هؤلاء اخبروني ان

الصعوبات زالت بشكل عجيب بعد ان حصلوا على قدر من خبرة العمل لانهم قبلوا في التعليم العالي حينئذ بصفاتهم « عمالا » .

الا انه نظرا للضغط الكبير على التعليم العالي الذي نتج عن تزايد الاعداد في المدارس الثانوية العليا ، راحت مؤسسات التعليم العالي بطالب بدرجات عالية في الامتحان - مثل « المدالية الفضية » او « المدالية الذهبية » . كما وضعت بعض المؤسسات المتميزة امتحانات خاصة بها . ومن هنا تأتي عناية الاهل الطموحين باستئجار معلمين خصوصيين لابنائهم وبناتهم ، وبلاستغانة بأي نفوذ شخصي يمكن ان يحصلوا عليه . على ان خبرة العمل لمدة سنتين والتي طولب بها رسميا من عام ١٩٥٨ فصاعدا (باستثناء ال ٢٠٪ من الداخلين الاكثر تفوقا ، وبخاصة في الرياضيات والعلوم) أدت بالعديدين الى ان يباشروا دراسة بعض الوقت في التخصص الذي كونوا تفضيلا بشأنه - وبخاصة اذا كانوا يريدون الزواج او مجرد كسب بعض المال .

ان المسابقات الدراسية في التعليم العالي تدوم اربع سنوات او خمس بحسب الاختصاصات (وفي التعليم العالي بالمراسلة ، او مع عمل بعض الوقت ، تحتاج الى سنة اضافية على الاقل) . والدراسة مجانية ، كما ان معظم الطلاب يحصلون على اعانات . الا ان هذه المعونات زهيدة لا تؤمن للطلاب معيشته ، ما لم تدعم بجائزة مندليف Mendeleev التي تزيد المنحة بما يعادل ٢٥٪ منها . على ان العديدين منهم يكونون قد جمعوا بعض المال خلال فترة العمل السابقة للدراسة . ويعامل الطلاب كما لو كانوا موظفين في الدولة ، لذلك ما ان تنتهي دراستهم حتى يترتب عليهم ان يلتحقوا بالعمل الذي عين لهم ضمن تخصصهم لمدة ثلاث سنوات . ولا يتسلمون شهادتهم حتى يكملوا سنة في العمل المطلوب منهم .

بلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي ٨٤٢ مؤسسة عام ١٩٧٥ تضم ٤٧٠.٠٠٠ طالب في دوام كلي او جزئي . ان النوع الرئيس لتقديمات

التعليم العالي هو « المعهد ' Institute » المتخصص ، الذي تكون المساقات الدراسية فيه عالية التخصص . (بالرغم من أن جميع الطلاب يشجعون على ممارسة أنشطة ثقافية عامة ، ويطلب جميعهم باتباع مقررات في المادية الجدلية والتاريخية) . وهناك حوالي ٨٠٠ معهد - للعلوم ، والتقنية ، والدراسات الادبية ، والفنون ، والتربية . وهي قد تختلف من حيث الموقع ، والارتباطات ، وحقول الاختصاصات وفقا للسياسة والحاجة . ومن الخطأ الكبير تصور أن المعاهد تشكل مؤسسات من المستوى الأدنى على المستوى العالمي ، سواء كان ذلك في « العلوم الانسانية » أم في العلوم والتقنية . ومن جهة أخرى ، هناك أيضا حوالي ٦٠ جامعة ، تضم حوالي ١٠ ٪ الى ١٥ ٪ من الطلاب المتحقين بالتعليم العالي . فلكل جمهورية جامعة واحدة على الأقل ، بصفتها موئل ثقافتها المتميزة . ومن الممكن اتمام مساق دراسي جامعي (وفي غالب الاحيان مساق دراسي في المعهد) كليا بلغة الجمهورية ، بالرغم مما يتضح من أن الروسية تشكل اللغة المشتركة للاتحاد والاداة الرئيسة للعلم والأنشطة السياسية والعسكرية ذات النطاق الواسع . وتتميز بعض الجامعات بشهرة خاصة ، مثل جامعة موسكو التابعة للدولة (التي تضم ٣٠٠٠٠ طالب) وجامعة ليننغراد . وتتمتع المؤسسات الأكثر تميزاً ببعض الحرية في تشكيل مناهجها الخاصة .

إن التطور الواسع للتعليم العالي بعض الوقت يشكل ، من دون شك ، سياسة رسمية ، ولكن من المستحيل القول ما إذا كان المربون السوفييت يلجأون لذلك نظرا للضرورة أم لا . ويتردد أن المسؤولين يقولون إن ذلك مفيد في التكوين الخلقي للعامل - الطالب (وربما كان مفيدا للاقتصاد سواء بسواء) ، ومن المؤكد أن بعضا من الطلاب أنفسهم يبدوون أكثر تفضيلا للدراسة بعض الوقت مع العمل ، الذي يوفر لهم دخلا أفضل مما توفره لهم المنح الطلابية . وعلى هؤلاء (مثل الطلاب الآخرين) أن ينهوا دراساتهم ضمن فترة قصوى . إلا أنه في محاولة تقويم الممارسة والانجاز السوفيتيين ، على المرء أن يضع في ذهنة أن هناك الحاجات على مستويات عالية من التحصيل والاجتهاد ، وأن الطلاب بعض الوقت الماهرين جدا والذين يستطيعون تحصيل الدرجات الضرورية للتحويل الى طلاب

كل الوقت، يتمتعون بمعونة مناسبة، وان موضوع الدراسة بعض الوقت لا ينفصل عن اعتبارات الكيف، لان الطلاب اللامعين مؤهلون على كل حال للدراسة كل الوقت. وانه في جميع فروع تعليم الحلقة الثالثة (أي مابعد الثانوية) من كل نوع، توجد تقديمات متطورة للدراسة بالمراسلة (مع مساقات بالاذاعة والتلفاز والتعليم بعض الوقت)، مدعومة بخدمات طول الوقت واجازات سخية للتقدم للامتحانات. وقد نمت في الآونة الأخيرة « أقسام تحضيرية » تابعة لمعاهد التعليم العالي، لمساعدة الطلاب في تحصيل المؤهلات الضرورية للقبول، ولتقوية بعض الموضوعات التي تتطلب انتباها أكبر. وهناك حوالي ٥٠٠ مؤسسة تقدم هذه التسهيلات.

أن التعليم العالي السوفييتي كل الوقت يتضمن بعض الدراسات ذات الاتجاه العملي، مثل « مشروع الدبلوم - او مشروع التخرج » الذي قد يكون متصلا بمشكلة متكررة من مشكلات التقنية او الانتاج على نحو ما يجري في الدراسات الهندسية في عدد من البلدان. وتظهر أعمال مابعد التخرج (Postgraduate) للحصول على شهادة « المرشح في العلوم Kandidat Nauk » (لمدة ثلاث سنوات) هذا الملح بصورة بارزة. وبصورة متكاملة مع هذا الاتجاه في الجامعات والمعاهد نفسها، هناك توسع في « المعاهد الملحقه بالمعامل Factory Colleges » او في التعليم - اثناء العمل من النوعين التقني والعام على السواء - ضمن كل المستويات. لذلك كان الانقسام بين « العمل » و « الدراسة » الذي كان يوجد تقليديا في البلدان غير الشيوعية، غير موجود اطلاقا في التعليم العالي السوفييتي. وفي سبيل اعطاء منظور أكثر صدقا، عن وجهة نظرنا في هذا الامر، علينا ان نتذكر انشاء المساقات الدراسية من « نموذج الشطائر » في التعليم العالي، في المملكة المتحدة، والاتجاه البارز في كل مكان لربط بحوث ما بعد التخرج (الدراسات العليا) وما بعد الخبرة، باهتمام عملي في مجالات الصناعة او التجارة او الحكم.

و فضلا عن ذلك، فاننا سنستخلص نتائج ساذجة اذا اخفقنا في ملاحظة

الاصطفائية الكامنة في التربية السوفيتية برمتها ، والتي تتدبر على نحو سخي امر المزج (بصورة رئيسة) بين كل انواع الافراد والقدرات - وكل ذلك استنادا الى نظام مدرسي عام . ومما يلفت الانتباه ان اكثر المؤسسات شهرة تضع متطلبات بالاضافة الى تلك التي يطالب بها الطلاب المقبولون في مراكز اخرى للتعليم العالي . واكثر هذه المؤسسات مكانة ، تلك المنشأة التي اعلن عنها على نطاق واسع في السنوات الاخيرة والتي تدعى «مدينة التعليم الجامعي Akademgorodok» ، وتقع قرب نوفوسيبيرسك في سيبيريا . ومدينة العلم والبحث هذه ، مع جميع المدارس الثانوية التي تدعمها ، وتقديراتها العالية في الفنون ، ربما كانت لا تشكل قمة العلم السوفيتي ، ولكنها بالتأكيد مثال للعالم على الاستخدام المقصود لنوع واحد من المشاريع الانتاجية (وهو مشروع التعلم) لخدمة بلد واسع برمته . فالهيئة التي عينت للعمل في هذا المشروع ذات مستوى رائع . وقد تتبعها مدن اكاديمية اخرى من النوع نفسه .

يتمتع الطلاب الجامعيون بميزات عديدة ، وبخاصة ضمن ظروف نقص المساكن والصعوبات الاخرى للحياة السوفيتية المدنية . وهم يعفون من الخدمة العسكرية ، مؤقتا على الاقل . صحيح انهم يعملون بمشقة لمدة اربع سنوات أو خمس ، ولكنهم يتحمسون لذلك لشعورهم بالمستقبل الواعد . وبالرغم من ان عدد الجامعات والمعاهد اكثر ارتفاعا نسبيا مما هو في معظم البلدان الاخرى ، الا انه لا يكفي لتلبية الطلب عليه . اضافة الى ذلك الواقع المتمثل في ان الراي العام السوفيتي يقدر التميز الفكري - لدرجة ان الناس (من غير الطلاب) يقرؤون الكتب الجامعية بدافع من الايحاءات العامة وحدها - وهكذا يسهل تقدير اهمية ان يكون المرء متميزا هناك . وهناك مؤشر آخر لهذا التقدير نفسه يتمثل في المكانة العالية التي يتمتع بها المعلمون . ويحصل المهندسون والعاملون في المناجم واولئك الذين يعملون في المهن الخطرة على ارفع المكافآت . ويأتي اساتذة الجامعات والباحثون في مرتبة عليا ، يتبعهم المعلمون القدامى . اما مهنة الطب ، التي تشكل بدرجة كبيرة من النساء المساعدات للاختصاصيين والباحثين فهي تأتي في المرتبة الخامسة . وهكذا فان الراي العام كله يدعم الانتباه المنهجي للعمل والتدريب الفكري .

المعلمون واعدادهم :

من المفهوم أن يكال الثناء للمعلمين ، في هذا الجو العام من التقدير الرفيع للتعليم . إلا أن بعض المعلمين العاديين يتدمرون بحق من أن المديح الفارغ لا يعوض عن الاجور الضئيلة . وقد اعترف الاداريون ببعض النقص في المعلمين خلال فترة التوسع المدرسي بدءا من عام ١٩٦٠ ، ذلك أن المعلمين يتركون هذا العمل ليحصلوا على عمل مجز بدرجة اكبر في المشاريع الحكومية الاخرى وذلك لم يحدث حتى الآن في أي من بلدان القارة الاوربية الاخرى ، لان المهن العلمية ما تزال تحظى فيها بالاحترام ، وان المعلمين يعدون فيها موظفين مرموقين . ومع ذلك ، فان بعض المعلمين يحظون باحترام اكبر من غيرهم في الاتحاد السوفيتي . فاللغة الروسية، مثل اللغات الاوربية الاخرى ، تميز الاستاذ في جامعة او معهد عال عن « المعلم العادي » في مدرسة عادية ، وعن ذلك الذي يعلم مهنة او حرفة .

ويستخلص من وصف « المدارس الثانوية المتخصصة Technikumy الذي أعطي فيما سبق ، أن التوزيع الاوربي القديم لمهنة التعليم الى قسمين أو أكثر يحظى الآن بقبول الحكومة السوفيتية ، بالرغم من أن هناك بوادر للتغير . ذلك أن مهمات محو الامية وتعميم التعليم الابتدائي تطلبت الكثير من المعلمين بصورة سريعة . أما الآن فهناك عدد من المعلمين يزيد سبعة اضعاف عما كان موجودا عام ١٩١٤ . وحتى عام ١٩٥٧ كان بعض مدارس التكنيكومي المتخصصة باعداد المعلمين تقدم مساقا دراسيا لمدة اربع سنوات بدءا من سن ال ١٤ (أو لمدة سنتين بعد اتمام مدرسة العشر سنوات) . ومنذ تلك السنة ، أصبح معلمو المدارس الابتدائية يدربون بصورة نموذجية في مؤسسات تربوية أو تكنيكومي لمدة اربع سنوات يدخلونها في حوالي ال ١٥ ، وأحيانا بعد ال ١٧ . وهناك امتحان للقبول، والمساق الدراسي عسير ، ومع ذلك فان شهادة الانتهاء مع هذا المساق لا تعد تخرجاً (بالمستوى الجامعي) . وهؤلاء المعلمون ليسوا متخصصين قطعا . اتهم يعلمون جميع الموضوعات في السنوات الثلاث الاولى للمدرسة وينتقلون عاما بعد عام مع تلاميذهم . وتحسب اجورهم على أساس اربع

حصى دراسية يوميا ، لسنة ايام في الاسبوع . ويتوقع منهم ان يتابعوا تدريبا اثناء الخدمة، ويشجع افضل معلمي المدرسة الابتدائية على الالتحاق بالمعاهد التربوية العليا على المستوى الجامعي ، حيث يخصص لهم منذ ١٩٥٨ - ١٩٥٩ اكثر من ١٠٠٠ مكان . ويقال ان هذا سيكون الهدف في كل تدريب للمعلمين في المستقبل .

ان المعاهد التربوية العليا التي اشرنا اليها للتو تعد جزءا من نظام التعليم العالي . وقد لا تكون ابنيتها كلها ممتازة من الناحية المعمارية ، الا انها غالبا مجهزة تجهيزا جيدا ، وتمتلك مكتبات ذات تسهيلات هائلة، مع نسخ متعددة من كل مرجع ، وعشرات من النسخ الفوتوغرافية من معهد تربوي يشارك في خبرة شبيهة بتلك التي يمر بها جميع خريجي التعليم العالي من السوفييت . وقد فرض على جميع طلاب التعليم العالي الآن (ماعدا العلماء النظريين المتقدمين والرياضيين) ان يأخذوا بعض المقررات التربوية . وبذلك تدخل مجموعة كبيرة من العلماء المتميزين ميدان التعليم .

وقد مددت معظم المسابقات الدراسية في المعاهد التربوية منذ ١٩٦٠ الى خمس سنوات ، أسوة بالمسابقات في المعاهد والجامعات الاخرى - للتخصص في موضوعين مشتركين ، بالرغم من انه يمكن التخرج في تخصص رئيس واحد بعد اربع سنوات . كما ان المعاهد التربوية التي تقدم مسابقات بالمراسلة واسعة الانتشار . ويسمح لجميع المعلمين بعد ثلاث سنوات من الخدمة بالالتحاق « بالتعليم العالي » ، وعن هذا الطريق يزيد العديد من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة في مؤهلاتهم . وتتطلب المسابقات الدراسية بالمراسلة سنة اخرى اضافة الى المسابقات العادية ، ويحصل طلابها على اجازة دراسية مآجورة اضافة الى عطلة النظامية . وهؤلاء المعلمون الذين يتدربون في المعاهد التربوية يصبحون معلمين متخصصين يخدمون الطلاب بين ال ١٥ و ١٧ في السنتين الاكاديميتين الاخيرتين ، والسنوات العليا الاخرى في المدرسة المتوسطة . الا ان عددا متزايدا منهم يوجدون الآن في صفوف ادنى ، كما يعلمون موضوعات اكثر عميقة .

ان جميع المعلمين يتوقع منهم ان يستمروا في الدراسة ، وتتخذ تدابير للتأكد من ان مهاراتهم تتحسن باستمرار . « فالمعاهد من اجل تحسين مؤهلات المعلمين » منتشرة على نطاق واسع في جميع ارجاء الاتحاد السوفييتي . ومنذ ١٩٦٩ قام « معهد للتدريب المتقدم » بتشجيع الذين يعلمون في المعاهد التربوية على تطوير انفسهم . وبعض هذه المعاهد تقدم الآن مساقات دراسية بعد التخرج لمدة ثلاث سنوات لاعداد درجات عليا . كما تنظم ندوات للتجديد واعادة التدريب ايضا من اتحادات المعلمين يعملون جماعات وفرادي ، اسهمت بشكل فعال جدا في اعادة تأليف الكتب المدرسية ، تلك العملية الضخمة التي رافقت الاصلاحات خلال العقود الاخيرة . ومن المفيد للمعلم ان يحوز الكتاب الذي يؤلفه القبول ويتم تربيته . ففي هذه الاوقات المطمئنة لا يتردد المعلمون في تقديم الاقتراحات كما كانوا يفعلون في السابق . فقد كان هؤلاء يضطرون الى التراجع فيما اذا حدث تغير في السياسة .

ان الارقام التي تعود الى عام ١٩٧٧ تثير الاهتمام . وذلك انها تشير الى انه كان في الاتحاد السوفييتي آنذا مايزيد على ٢٧ مليون معلم . وان عددا يتراوح سنويا بين ٥٠٠٠٠ و ٦٠٠٠٠ معلم كانوا يداومون على « مساقات للانعاش refresher courses » او على مراجعات اثناء الخدمة للمقررات والمفردات الجديدة . وقد قدم ١٧٢ معهدا مساقات للانعاش ، وكان هناك ٥٠٠ « مركز لطرائق التدريس methodological centres » . وكانت اكااديمية الاتحاد السوفييتي للعلوم التربوية تمتلك ١١ معهدا للبحث تعمل في مشكلات التنمية والاصلاح التربويين ، وفي المشكلات الاساسية على حد سواء . فكل من الجمهوريات الاتحادية تدرب الآن معلمها الخاصين بها .

مشكلات وآفاق :

هناك ميدان يمكن توجيه النقد اليه في الدراسات السوفييتية من الناس الذين ينتمون للعالم الاتكلو - سكسوني ، وهو ميدان العلوم

الاجتماعية ومجالات اختبارية أخرى من الطبيعة نفسها . هناك بالطبع اقتصاديون قديرون ، إلا أنهم خلال فترة طويلة مالوا لأن يكونوا غير اختباريين لأنهم كانوا يعملون ضمن إطار ماركسي من « التنبؤ العلمي » . ان قيام منطقة ما بدراسات مسح اجتماعية من النوع المستقل للمنطقة نفسها يبدو نوعاً من البدع أو الهرطقة بالنسبة للروسي . ومع ذلك كان هناك تغييرات ملحوظة . « فإدارة Management » التي كان ينظر إليها على أنها اهتمام بوجوازي محض ، تشجع الآن رسمياً بوصفها دراسة منهجية تتمتع بحقها الكامل . ويبدون ان دراسات مسح اجتماعية من نوع « غربي » تقريباً تشق طريقها الى النماء . وقد ارسل فريق من الخبراء السوفييت الى الولايات المتحدة خلال الستينيات ليتعلم كيفية التخطيط بالطريقة المركبة التي توجه مستقبل ذلك البلد القائم على المشاريع الخاصة . ويدرس المربون الآن لا « الانظمة التربوية الاجنبية » كما اعتادوا ان يفعلوا ، ولكن « التربية المقارنة » ايضاً بوصفها مراجعة منهجية للمشكلات والممارسات التربوية في تنوع من السياقات المتكاملة . وهذا كله اكثر اختبارية وابتعد عن الحرفية مما كانت عليه التربية الشيوعية وحرفة السياسة في الماضي القريب . وجدير بالذكر ان الاتصالات الشخصية مع زملاء الاوربيين هي الآن اكثر استرخاء مما مضى .

ان النظام التربوي للاتحاد السوفييتي برمته يجتاز الآن مرحلة تطور كامل ، واكثر جوانبه سرعة في التغير هما التربية التقنية والتعليم العالي . فقد حل محل التمييزات المتواضع عليها بين الموضوعات ، أو المستويات ، ترتيبات جديدة - ترمي دائماً الى تحقيق الامكانيات الانسانية والعلمية والانتاجية على افضل وجه . وهناك بحوث متقدمة ، ومناقشات دقيقة قائمة في سبيل تعميم « المدرسة ذات السنوات العشر » على الجميع ، مع اشكال جديدة من التربية التقنية المتوسطة والعالية . ويدرب الخريجون في جميع التخصصات بأعداد محسوبة مسبقاً لتناسب خطة الدولة . ولا يكتفى للتأكد من التفتيح الكامل للموارد البشرية الماهرة بالقوى التوجيهية بل يلجأ ايضاً الى الحوافز المالية والترقيات . ان ما

يجعل قادة المشاريع الصناعية في الاتحاد السوفييتي يتحققون من أن التربية تشكل نوعاً من التوظيف لا يمكن إهماله مطلقاً، ليس العقيدة الفكرية (الأيديولوجية) والعاطفة القومية فحسب، بل الواقعية الصناعية المحضة أيضاً. وتولى عناية كبرى أيضاً للتعليم العالي في الفنون. فهناك ما يفوق ٥٠ مؤسسة خاصة للتعليم العالي في الموسيقى، والفنون البصرية، والمسرح، والسينما.

لا يوجد تمييز حقيقي بين الرجال والنساء في الدخول إلى المهن. فحوالي ٢٥٪ من المهندسين، وثلث الفيزيائيين، و ٧٥٪ من الأطباء يتكون من النساء. كما حصلت نساء في الجيش على رتب عالية. وقد عاد الاختلاط في المدارس إلى العهد السابق لعام ١٩٣٩، حين أوقف طوال سنوات الحرب.

لماذا كل ذلك التجريب مع خبرة العمل أثناء الدوام المدرسي خلال مرحلة «خروتشيف»؟ لقد كان ذلك يعني آنذاك إطالة الحياة المدرسية بسنة واحدة - وهذا اتفاق ضخم بحد ذاته. هل يمكن أن يكون جزئياً بدافع المنفعة الصرفة؟ والجواب قريب من النفي، إذا حكمنا على ذلك استناداً إلى الانتقادات المعاصرة من مديري المصانع وكبار العمال الذين ألقى بالأولاد اليهم! كما كانت هناك مخاطرة بمبادئ تربوية جديدة، وبالمبدأ الشيوعي الذي ينادي بحياة التربية والعمل والمجتمع ضمن بولتكنيكية مستثمرة، على النحو الذي دار في خلد كروبسكايا وماركس (وروبرت أوين R. Owen قبلهما). والارجح أن تلك السنوات، واللايقين الأكثر حداثة تشير معاً إلى الانتقال الصعب من نوع من المجتمعات التقنية، إلى نوع آخر يتفتح لتوه في جميع بلداننا - ذلك الانتقال مما أسميته فيما سبق «المرحلة التقنية / التربوية الثانية» إلى «المرحلة التقنية / التربوية الثالثة». ويتميز ذلك بتوسع في المهن «الخدمات» المتوسطة المدى، يتوقف نجاحه على العلاقات التعاونية في «الإدارة»، وعلى «التواصلات» المرتبطة بالخبرة، وعلى اتساق أكبر بين النظرية والخبرة - من أجل تنمية المشاريع وتحسين التربية في الوقت ذاته.

ومع ذلك كان للاتحاد السوفييتي أسبابه الخاصة لتغيير منهج ستالين المفرط في الأكاديمية من جهة ، والتدريب المفرط في النفعية من جهة أخرى ، كما أمكن رؤيتهما بالنظر الى النتائج . والاختناق الذي حدث من دون ريب في مقاربات التعليم العالي السوفييتي قبل ١٩٥٨ جعل من الضروري بالتأكيد تحويل مجموعة من الشبان كان بمقدورهم أن يكونوا طلاباً ، استناداً لحسابات عديدة فقط . كما أن رواسب الاحتقار الأوربي لهم « الأيدي القلدة » ، كانت محسوسة حتى في روسيا . وتلك الأخلاق البورجوازية الفاسدة أعاقت بالطبع بناء روح جماعية . وكانت مؤذية أيضاً حين كانت الحاجة الى الفنيين ورجال الصيانة والمراقبة على المستوى المتوسط ، أكبر منها للمزيد من الرواد في البحث أو للمعلمين . لقد كانت الصورية التي فرضها ستالين على منهج المدرسة ذات الـ ١٠ سنوات أساساً للانتصارات التقنية السوفييتية ، إلا أنها كانت ارتداداً الى افتراضات بلدان القارة الأوربية (غير الشيوعية) ، وتحولاً عن الأفكار الأمريكية التي أعجب بها لينين . غير أن عملية « التخلص من الستالينية » أعادت المزيد من « التعليم بالعمل Learning-by-doing » كما مرّجت أيضاً ما كان قد غدا ضرورياً لمرحلة التصنيع التالية مع ما عد مرغوباً فيه اجتماعياً بوصفه الخطوة التالية باتجاه الثقافة الشيوعية . ذلك أن المحاولات السابقة في هذا السبيل عن طريق إعادة تدريب أنصاف الأكاديميين للشغل العملي لم تحظ بالشعبية والرضا ، كما بدا آنذاك وكما يزال يبدو في العديد من الأوساط الآن .

هناك سبب عالمي لعدم الانتباه في المدرسة والتغيب عنها بين الأولاد الكبار وهو الضجر . وربما كان إدراج الموضوعات ذات القيمة العملية الأشد وضوحاً ، يساعد في التخفيف من صعوبات الناشئة واستيائهم وبخاصة عندما يقدم التدريب داخل المدرسة ويعيدنا عن البيت . فالاتحاد السوفييتي ، مثل معظم البلدان الأخرى ، يعاني اليوم من بعض مشكلات جنوح الأحداث والسلوك الحدي . ولا يمكن لشيء أن يكون أكثر اذى للصالح العام من الطاقات الوفيرة غير المستهلكة لشباب يواجه خيبة في التطلعات .

لقد أصبح من الأزياء الدارجة في الجامعات والمعاهد نفسها ، أن ينلر الطالب نفسه للمواقف المستقلة ، وقراءة الكتب « الخطرة » ، ومناقشة الأفكار الخرجة على الأجماع ، وأن يصبح متفسخا بصورة عامة . وهذا النوع من الألعاب الحمقاء لا يزيد في البلدان الغربية على عرض مضلات ضد ما هو قديم تقليدي . ولكنه في الاتحاد السوفييتي قد يكون تحديا للأسلوب الشيوعي . أن الملابس المصطنعة في أوروبا الغربية وتسجيلات الجاز الحار لبعض الطلبة تشكل أكثر من موضوع للرسوم الناقدة في الصحف الهزلية ، ولكن السلطات السوفييتية تعلق على ذلك بشجب تمرد هؤلاء الطلبة . ومن المحتمل ألا يكون الاستياء قد وصل مطلقا إلى مرحلة التمرد في الاتحاد السوفييتي ، على كل حال ، بالرغم من أنه كان جديا عام ١٩٦٨ ، وفي يوغوسلافيا فيما بعد (حيث تجلى في المطبوعات التي بيعت علنا وأفضى إلى ثورات في السياسة الجامعية) ، وفي بلدان أخرى في أوروبا الشرقية حيث لم يكن واضحا بالقدر نفسه ، ولكن السلطات أحست به على شكل موجة تنتشر في الأعماق . وفي جميع الظروف ، ومن المدهش أن الكثير من هذا التساؤل الداخلي للتفسيرات قد تسرب إلى الخارج . ويبدو أن بعض بعض النقد أو البدع (على كل حال في الشعر والموسيقا ، وربما في تفسير « القانون » الماركسي بالنسبة لأشياء مماثلة) قد حاز القبول . وقد تجلى الدليل الساطع على ذلك في النقاش المفتوح في الدوريات السوفييتية ، وبصورة أكبر في زيارات الشعراء و « الشبان الغاضبين » الآخرين للعواصم الغربية .

أن مشاركة طلاب الجامعة يجب ألا تؤخذ بمعزل عن غيرها . ففي صفوف الطبقة العاملة ، التي تتصف بمستوى فكري أضعف في الاتحاد السوفييتي ، كان هناك أجرام ، وجنوح ، وحتى « تدريس » ومن الواضح أن الفروض والمكافآت ، حتى في العالم الشيوعي ، غير متساوية بحيث أن الرفض يحدث أحيانا . وهناك أحيانا مسوغ وجيه للخيبة . هذا هو السبب ، من دون ريب ، في مباشرة لامركزية الإدارة بعيد موت ستالين - أو على الأقل في تفويض المسؤولية تحت عين موسكو اليقظة . لقد انقلبت بمرور قراطية موسكو الشبيهة بخلية نحل هائلة ، كما عبر عن

ذلك أحد الكتاب . وفقدت بعض الوظائف الامان الذي كان يحيط بها .
وكان على الإداريين أن يكونوا أكثر فعالية ومسؤولية عن مجالهم .
فالضبط من بعد كان من الممكن أن يصبح بعيدا جدا . ويمكننا التأكيد
أن توزيع المسؤولية الصناعية لم يكن بدافع اسباب استراتيجية فقط .
لقد كان يعود جزئيا على الأقل للحاجة الى رضا عام اكبر . فمما لا يمكن
إنكاره ، انه تزامن مع اعلان التصميم على استثمار الشرق والشمال
بصورة أكثر فعالية . ومنذ ذلك الحين ، قلعت دعاية كبيرة ، لحركة
الشبان باتجاه « الاراضي العذراء » اما قبل دراستهم الجامعية ، او
بعدها مباشرة . وهذه الهجرة نصف الطوعية والذين يشتركون فيها
يجدونها عادة خبرة مجزية . اما من وجهة نظر كبار الإداريين ، فيجب
أن تكون صماما للامان ايضا .

لقد تشددت الشيوعية التقليدية خلال فترة طويلة ضد الانحرافات
الادبية والفنية ، كما لو كانت انتهاكات سياسية . وقد حدثت في
السنوات الاخيرة فلتات لم يسبق لها مثيل عن خط الحزب . وبحلول
عام ١٩٦٠ ، كان اساتذة الجامعات يستطيعون الاستماع علنا ، ودون
خوف ، لبرامج ناطقة بالانكليزية من المحطات الاذاعية البريطانية
والامريكية - لا في منازلهم وحسب ، بل في نوادي اعضاء الهيئة
التدريسية ايضا . واذا ما التقوا اجانب عرضا في البارات والاماكن
العامة يمكنهم ان يناقشوا هذه البرامج بحرية ، اما لمباشرة محادثة ،
او للاشتراك بملء ارادتهم في محادثة جلوية . ومن الواضح أنهم قرأوا
واستمعوا بشكل واسع . كما دعوا زائرين معادين للشيوعية الى بيوتهم
بالرغم من أن عام ١٩٥٧ كان العام الاول الذي سمح فيه للمدرسين
بذلك . وقد استمرت عملية « ارخاء القيد » هذه لبعض الزمن ، الا أنه
يشد الآن من جديد ، على ما يبدو .

وتلخيصا لما ذكرناه نسأل أنفسنا ، ما الذي تعنيه الحياة في الاتحاد
السوفييتي للملايين من الرجال والنساء والاطفال ؟ ان هذه الحياة تبدو
للقرباء رمادية صارمة من بعض النواحي ، تتمثل في المساكن المكتظة ،

والبضائع السيئة أحيانا مع غلاء في السعر ، والنظام الصارم ، والازياء الباهتة ، والفن التقليدي . هذه هي الاشياء التي نراها ، حتى اذا نسينا الجانب السياسي المتجهم . ماذا يهمنا اذا كانت ساعات العمل كل الوقت قد انقصت بصورة ثابتة الى حد اعلى قدره ٤٠ ساعة اسبوعية ، في اطار العمل على جعلها ٣٥ ساعة في وقت قريب ؟ ما الذي يعنيه للملاحظ الخارجي ان اجازة الامومة السوفييتية هي الآن ١١٢ يوما من الغياب المأجور ، او ان العمال المرضى يحصلون على عطل للنقاهة في فنادق فخمة في جزيرة القرم ؟ ان الغرياء ينسّون الطعام الدقيق للحرية . ولكننا حينئذ نكون بصدد الحكم استنادا الى معايير غير مناسبة - على حريتنا لا على حريتهم .

الاثر العالمي للتربية السوفييتية

لقد بلدنا كل محاولة ممكنة في هذا الفصل لنؤكد التزمّت المقارن ، ان لم يكن ضالة التوقعات الخاصة في الاتحاد السوفييتي . الا ان الناس الذين يحيون ما يشعرون انه حالة طارئة ، سيخرجون منها منتصرين ، يصبرون غالبا على التقدير فيما نعهده اساسيا ، ويعيدونه مجرد كماليات مرفوب فيها . لذلك كان ما نحمله من افكار عن الحياة في الاتحاد السوفييتي خارجا عن الموضوع . والمعيار المحسوس الوهيد هو ما يفكر فيه المواطنون السوفييت وجيرانهم . ويرالدي الجيران أهمية كبيرة في هذه الحالة . فهم يشكلون نصف الجنس البشري . واكثر ما يروونه تحت شعار المطرقة والمنجل يبدو اكثر جاذبية من نصيبهم الحالي من الدنيا حتى الآن . وحين تقترب الانتاجية السوفييتية من الانتاجية الامريكية ، وحين تصبح الوفرة المادية اقرب الى تناول العالم الجائع ، لن يعرف الاعجاب المتزايد بالتقنية السوفييتية له حدودا . وبما ان التربية تحظى بالاعتراف في الخطة السوفييتية على انها الاساس الذي تستند اليه التنمية السوفييتية ، فقد تبدو اكثر صوابا وعقلانية من تربيتنا .

ان العديد من اولئك الجيران منهكون من التخلف الرهيب الذي

يلفهم، فهناك نقص في انتاج الغذاء في العالم ، وسوء توزيع فيما يستنبث. ويعود جزء من هذا النقص الى عدم مقدرة البلدان الفقيرة على شراء فائض البلدان الاخرى - او حتى نفاياتها . فهي لا تستطيع تحصيل القوة الشرائية ما لم تنمو صناعات او تنشئ خدمات (مثل النقل البحري ، والاعمال الفنية ، والهندسة الدقيقة ، او المهارة التجارية والادارية) التي تود البلدان الاخرى شراءها . ولا يمكن ان يحدث أي من ذلك دون تطورات تربوية ، والافضل ان تكون هذه التطورات رخيصة جدا .

ومن هذه الزاوية ، يكتسب الدور العالي للتربية السوفيتية أهمية كبيرة . فالمرحلة الاولى في التربية تتمثل في ان يحصل الانسان على ما يكفي من الطعام ، ثم يترتب عليه ان يحصل بيتا لاسرته ، وان يقيها المجاعة والمرض . وهناك خطوة حيوية تجتاز حين يصبح جميع افراد الاسرة غير مضطرين للكدح دون توقف من الفجر حتى الغسق (او اطول من ذلك) في زراعة بدائية او صناعة مؤذية . ان التنضد الطبقي التسلسلي يمكن ان يكون موضع تشكك . كما يمكن التشكك بالخرافات الدائمة له . فحتى نصف ساعة يستريح فيها المرء الى نفسه تشكل أداة للانسنة ذات أهمية عظمى - انها تتيح فرصة لتعرف اللات ، والمحادثة ، والتعاون . والتحسينات المتواضعة ذات النتائج البسيطة العملية ، تعطي اثرا تربويا فويا من زاوية الكرامة والتطلع .

ان العنصر المعرفي الاكثر جدارة لاي انسان هي انه كائن انساني كامل ومجموعة مواد . والماركسية تعد، على ما يبدو ، بمسوغات نظرية وعلمية على حد سواء ، ولكن هل يتوقف التحسن التربوي والاجتماعي من حيث الاساس على ذلك ؟ فكل اشكال الاصلاح مفيدة ، من اجل ان تبدأ في مساعدة انفسنا : صنف من البلاد اكثر خصوبة ، نسل ارقى من الماشية، تنظيم للتسويق . بل ان نمطا مختلفا من المعازق يمكن ان يكون مربيا اذا كان يتيح لمن يستخدمه الوقوف منتصبا والتحدث الى جماعته بدلا من الانحناء الى الارض مثل البهيمة . وحين نفكر في الحاجات التربوية

الحالية لقسم كبير جدا من البشر فانما نفكر في التعلم على هذا المستوى الابتدائي . فقد يكون ربع البشر ، بالرغم من انهم تجاوزوا هذا الوضع من التعاسة المطلقة ، ما يزالون قريبين من مستوى الكفاف . ان تزويدهم بحظ فعال للمزيد من التقدم يتوقف على مهارة حكوماتهم في تحصيل فوائد التقنية الحديثة عبر زيادة فرص التربية . ومستقبل التربية يتوقف الآن على قرارات أساسية ، فالأولاد لا يستطيعون الذهاب الى المدرسة اذا كانوا منهكين في الحقل أو في المطبخ .

لذلك كان علينا من أجل تقدير أهمية تأثير الاتحاد السوفييتي في أمور العالم ، ولاسيما تأثيره الثقافي في البلدان الشديدة الفقر ، علينا أن نحس الى أقصى حد ممكن ما الذي يعنيه لهذه البلدان ، ان يكون لها جابر ، تمكن حديثا وبصعوبة من تحقيق كل هذه الأشياء ، وجعلها متوافرة ، على ما يبدو ، لأبنائه وللآخرين سواء بسواء ، بصرف النظر عن القومية واللون . حينئذ تبدو اعتراضاتنا على النظام السوفييتي ثانوية ، اذا ما قورنت بالمكاسب المتعددة التي احرزت باستخدام الطرائق السوفييتية . لقد رأينا بأم أعيننا ، كيف أنه حتى الليبراليين والديمقراطيين العنيدون قبلوا تقليص حرياتهم وامتيازاتهم زمن الحرب . ان أشياء أعظم هي الآن موضع رهان ، أشياء تستند اليها امتيازات زمن السلم وفرصه . فغالبية الجنس البشري ، ما يزال الطريق امامها طويلا لمجرد الحصول على الأساس المادي لما نسميه حياة متحضرة . وكسب ذلك يمثل حربا أشد بأسا مما عرفناه على الإطلاق ، لأنها حرب مستمرة دونما شفقة .

لذلك كان أولئك الذين يريدون نجاحا سريعا ، والذين يريدون النجاح خالصا من هدير اللامسلواة والتعكيرات الأخرى ، ينجذبون عادة نحو مجتمع مخطط أكثر منه نحو مجتمع تطوري . ذلك أنه حتى الخشونة السوفييتية لا تبدو لهم من بعض الجوانب أقل إنسانية من الحرمان والقمع الحالي ، أو في الحقيقة من الحكم الذين تولوا أمرهم حتى الآن . والأشياء التي تبدو مرفوضة بصورة أساسية جوهرية في نظام شيوعي

أو شبه شيوعي حين ننظر اليه ؛ يمكن ان تبدو لآخرين مجرد نقيصة عرضية ، مثل الدخان والحراوة المتصاعدتين من فرن غزير الانتاج .

ان التنمية المادية ذات أهمية تربوية قصوى . وهذا هو السبب في ان منظمات مثل اليونسكو تنذر كل تلك الطاقات للتربية الاساسية ، وانتاج الغذاء ، ومبادئ الحكم ، وإدارة التجارة . وقد كانت « خطة كولومبو لتنمية جنوبي وجنوب شرقي آسيا » معلما ذا أهمية تربوية كبيرة . أما المعونة والمشورة اللاحقة بمساعدة اليونسكو ، والبنك الدولي ، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي والاجهزة الاخرى ، فهي ذات أهمية طويلة الامد في اصطفاء الأولويات وتمويلها . كما أن توظيف الاموال من الافراد أو الهيئات يرادى أهمية عظمى ، الا انه يجب ان يقدم بحساسية زائدة اذا لم يرد اساءة فهمه على انه « استثمار اقتصادي » . لذلك السبب استندت تطورات محلية هامة الى اليونسكو ومراكز أخرى في آسيا ، وإفريقيا ، وجنوبي أمريكا . ولا يمكن تقييم أي من هذه الأنشطة بصورة فعالة دون الإشارة الى اثر الاتحاد السوفيتي أو الصين ، أو غيرها ، بصفتها بدائل ممكنة .

ان وضع الصين صعب ومتميز . وهو يشكل موضوعا واسعا جدا يصعب تناوله هنا . ويتطور الاسلوب الصيني للشيوعية سريعا ، ففي الاعمال العامة والمدارس على الأقل . والتركيز الفوري هناك يجري على تنمية رأس المال . لذلك بوشر بامال إعادة البناء الكبرى . وطورت المواصلات بالسكك الحديدية ، والطرق البرية ، والأسلاك . وأقيمت الجسور على الأنهار للمرة الأولى، واستغلت موارد الطاقة بسرعة عظيمة، واشدب التعليم بصورة يائسة خلال القلاقل التي حدثت عام ١٩٦٥ - ١٩٦٦ وما بعدها ، ليخدم الأغراض السياسية والاقتصادية الملحة. ومنذ موت ماوتسي تونغ عام ١٩٧٦ ، استمرت اضطرابات أخرى في التربية وفي تلك السياسات بالذات ، في وضع مستقبل الشيوعية الصينية وتركيزاتها التربوية موضع تساؤل . الا انه بحلول ١٩٧٨ كانت قد اتضحت أحكام جديدة بصدد التركيزات - صينية وشيوعية في الوقت

ذاته ، ضمن أسلوب ، أقل ما يقال فيه أنه بديل للأسلوب الروسي .
وهذه التركيزات يمكن أن تبدو في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض
أكثر جاذبية من الأسلوب الآخر ، لأنها أقل كلفة ، وأكثر انسجاما مع
الثقافات غير الأوروبية التي ما تزال زراعية بصورة رئيسة ، ذات تقاليد
شعبية مختلفة ، وربما كان ذلك في الحقيقة لأنها أكثر ماركسية بحق .
ومهما كان السبب ، فإن الاتجاهات في الصين خلال عامي ١٩٧٧ و ١٩٧٨
كشفت بوضوح عن تصميم صارم على التصنيع والتحديث الحديث ،
وعلى إنشاء « مراكز للتفوق » في التربية على المستويين الثانوي والعالي
(في سبيل تحقيق هذا الغرض) .

ومع ذلك فإننا نستطيع أن نؤكد بأن التطورات الاجتماعية والتربوية
الصينية خلال العقود السابقة لن تزاو . فقد تفلقت في الريف كله
مع « التربية للاعتماد على الذات » ومع « الثقة بالتقدم العام » . لقد
حصل الكثيرون على التربية وأفادوا من نعمها . وقد رفعت تطلعاتهم
باستمرار إلى الأعلى . أن المستفيدين من التربية متحمسون بصورة
جلية ومهيئون لتحمل الصعوبات في مزيج من العمل والتربية . والاستياء
من النظام القاسي قليل جدا بحيث أن ارتداء اللباس الأزرق الكامل يعد
وطنيا وتعاونيا . وقد كانت البزات الزرقاء المرببة ، والقبعات الزرقاء
للوقود الصينية في موسكو تعرض مظهرها وقورا يشبه الزي الكنسي
القديم للراهبان المتطهرين ، إلا أنها زالت ، وبالإضافة إلى كون الصينيين
أكثر أمم الأرض عددا ، فهم شديداً الاعتزاز بأنفسهم ، ولا يمكن التنبؤ
بما سيفعلونه . وقد أظهرت السياسات الصينية استقلالهم القديم
وقادتهم في طريق التقدم الاشتراكي ، منحرف عن ذلك الذي علمتهم
أياه موسكو طويلا ، ومتعارض معه ، إلا أنه يستخدم مع ذلك بأعشا
مماثلا من التربية مسخرا لإعادة التوجيه الصناعي والاجتماعي .

وفي العديد من البلدان الشديدة الفقر ، ولا سيما تلك التي تقع في
جنوب شرقي آسيا وفي أجزاء من إفريقيا ، تبدو الوصفة الصينية أقرب
إلى الواقع والصق بالبلد من النمط السوفييتي الأكثر ارتباطا بالتمدين

والتصنيع ، في مجال التربية والسياسة . وليس الآسيويون وحدهم ، هم الذين يقدرّون جاذبية هلكا المثال . فلاستاذ ج.ك. فربانك Professor J. K. Fairbank العالم الأميركي المتخصص بالشؤون الصينية في جامعة هارفارد ، والذي وصف الثورة الصينية عام ١٩٦١ بأنها كارثة ، كتب عام ١٩٧٢ (*) بعد زيارة أخرى للصين ، أن ثورة « ماو » كانت بصورة عامة أفضل ما حدث للشعب الصيني خلال عدة قرون . كما كتب عن مظهر « العناية الشخصية والاخلاقية بالجار ، التي تشكل درسا بالنسبة لنا جميعا » . وهذه الشهادة بالجاذب الاخلاقي تذكرنا بتركيز لينين على التربية ضمن « الاخلاق الشيوعية » .

لذلك كان علينا ، في تقويمنا للمنجزات التربوية السوفيتية ، الا ننظر اليها من زاوية الوفرة المادية ، أو القوة العسكرية فحسب (بالرغم من أهميتهما) ، بل على أنها رؤية جديدة للامكانات الانسانية أيضا ، وبخاصة كما يمكن أن تبدو حتى الآن للبلدان النامية . ونعني بذلك ، ان علينا ان نعيّر اهتماما لما يعلنه السوفييت من أنهم انتجوا ، لا جهازا تقنيا فعلا وأداء مدرسيا عاليا فحسب ، بل وصفة جديدة للحضارة أكثر سلامة أيضا ، تنطوي على ضمير وحساسية أكثر تفتحا ، وفرص أكبر لحياة غنية على السواء . لان هذا هو ما يعنيه المليون السوفيت أيضا حين يتحدثون عن المجتمع الشيوعي . اننا نفهم أعيننا من قوة الدفع الداخلية و « القوة الشرائية » للتربية السوفيتية اذا قصرنا تقويمنا على السياسة والاقتصاد الصرفين . فالتحسين الاقتصادي والعدل الاجتماعي هما الطعم الذي يتدلى من الخارج أمام الشعوب المتخلفة . أما في داخل الاتحاد السوفيتي فهناك شغور واسع الانتشار بأن المرحلة الحالية للتنمية جعلت المواطنين السوفييت أكثر تحضرًا و « مبالة » بصورة أساسية من مواطني البلدان الرأسمالية ، بل ان المرحلة التالية ستشهد اكتمالا أكبر من الجوانب العقلية ، والجمالية ، والخلقية .

* Foreign Affairs, October 1972

إن مقدار ما يدين به هبلنا البرنامج للنزعة التبشيرية الروسية القديمة ، وما يدين به للارثوذكسية اللاتينية ، وما يدين به للايدولوجية الماركسية ، وما يدين به بكل بساطة للالتزام الراسخ بالتربية ، يمثل مشكلة علينا أن نفكر فيها مليا . فقد أعلن الكسندر كيرنسكي Alexander Kerensky الذي ، نفاه لينين عام ١٩١٧ ، في عام ١٩٦٦ (وهو في عمر الـ ٨٥) عن اعتقاده في استمرارية الاخلاق والحضارة الروسية - التي لم تكن الشيوعية الا واحدة من مراحلها . وهي مع ذلك مرحلة أوربية - تمثل في احد جوانبها نتيجة منطقية للمسيحية البيزنطية والثورة الصناعية - وفي جانبها الآخر نمطا تربويا .

ما مدى قابلية استخدام هذا النمط في الامكنة الاخرى ؟ لقد تكشف حتى الآن عن تنوعات بالغة في أوروبا الشرقية (حيث سمح له بذلك) - كما في بولندا وتشيكوسلوفاكيا خلال فترة ما ، وبقدر اكبر من الوضوح في يوغوسلافيا . ما الشكل الذي يمكن ان يتخذه تطوره في الاتحاد السوفييتي نفسه ، مع انجاز الشعوب التي تنضوي تحت ذلك الاتحاد مستوى اهلئ للمعيشة ، واحساسا اقل بالامور العاجلة ؟ الا اننا بدلا من أن نجارف هنا بدراسة تأملية محفوفة بالمخاطر ، لا يمكن التصدي لها بصورة مفيدة ، على كل حال ، ضمن نطاق ضيق ، من الاولى بنا أن ننظر في حالة الهند . فالهند تواجه مشكلات مماثلة لتلك التي تعاني منها البلدان الفقيرة الاخرى ، وهي تتميز أيضا بسكان وافري العدد ، كثري التزايد . لقد حصلت الآن للمرة الاولى على امكانية التحكم بمصيرها بصفتها بلدا مستقلا . والحلول التي تجربها يمكن أن تكون ذات أهمية فائقة لآسيا وأفريقيا ، وبالتالي للجنس البشري بأسره .



الفصل التاسع الهند تنمية ديمقراطية

هناك عدة أسباب وجيهة لتضمين أي دراسة مقارنة عامة دراسة خاصة عن الهند ، لا على أنها تحتل شبه القارة الهندية أو معظم آسيا فحسب ، بل بصفاتها تمثل الجنس البشري أيضا . فعالية الجنس البشري ما تزال تعيش في « البلدان النامية » ، التي يجعلها وضع النمو فيها تتخلف عن البلدان « المتقدمة » في الشمال والغرب ، مع مرور كل عام ، لسوء الحظ .

و فضلا عن ذلك ، تمثل الهند البلدان المستقلة حديثا والتي تكافح لتكوين هوية قومية - ونعني اتساقا في الاهتمامات المتعارضة للولاءات الجغرافية ، والثقافية ، والعنصرية - والحفاظ عليها . فالهند هي النموذج الدقيق للدولة متعددة الشعوب ، متعددة اللغات ، متعددة الثقافات .

وكما لو كان ذلك غير كاف ، فإن الهند تكتنفها أيضا كل المشكلات البشرية تقريبا ، من فقر ، وزيادة في السكان ، وجهل ، ومرض ، وخرافات . ومعظم هذه المشكلات شبه العالمية توجد فيها بشكل حاد جدا . ويجب أن نضيف إليها المصائب البشرية الأكثر حداثة من التمركز المديني دونما ضبط ، والاستثمار المهمل للريف ، والتطرف السياسي ، والتوازن القلق بين القوى الخارجية للدول العظمى . وهناك أيضا سوء التصرف في التربية نفسها .

ولكل هذه الاسباب مجتمعة ، فاننا نتناول هنا الرجل المتوسط ، والمرأة المتوسطة ، والولد المتوسط ، من الناحية الاحصائية فقط ، لان حوالي نصف الجنس البشري يعيش اما في القارة الهندية او في الصين . وهذه النسبة في ازدياد . وسيلحق بها عما قريب التفجر السكاني في امريكا اللاتينية ، حيث الزيادة اكثر تسارعا ايضا . اننا نتناول في هذا الفصل الجيران النموذجيين لابنائنا او احفادنا . الا اننا بالنسبة ليومنا هذا ، سننظر في الظرف البشري الاصلي ، وفي ارجاع كل المسائل التربوية الى مبادئها المطلقة ، تلك المسائل التي ضاع جواهرها في وسط رضانا عن النعيم الذي يلفنا .

اسئلة اساسية وآفاق عابسة للجنس البشري :

لنلق نظرة شاملة على السياق الذي يحدد التنمية التربوية في الهند وفي البلدان التي تعيش الوضع نفسه ، باحثين عن تفسير متفائل حيثما امكن ذلك . فمئذ مائة عام مضت لم يكن يبدو على الاطلاق ان ايا من الولايات المتحدة او الامبراطورية الروسية - لثلاث نقول شيئا عن الصين - ستكون في مواقع الزعامة العالمية خلال قرن . وبالرغم من انجازاتها الحقيقية ، كانا بالاحرى يبدوان ، من بعض الوجوه ، اقرب الى البلدان غير المتقدمة في ايامنا هذه مثل البرازيل والارجنتين ، وكان مستقبلهما محفوفًا بأشكال عدة من الالاقين . وحين ننظر الى الامام ، انطلاقا من زمننا هذا ، لا نستطيع ان نحدد بيقين البلدان التي ستمتلك على المدى البعيد دروسا اكبر تقدمها للجنس البشري ، بالرغم من انه يمكننا ان نرى ان بعضها (مثل كندا) يبشر بمستقبل عظيم من حيث الرخاء المادي . ان الموقع الحالي لبلد مثل كندا يمثل جانبا متطرفا من الوضع الانساني - ارض شاسعة مع ثروات تنتظر التنمية ، وسكان قليلو العدد الا انهم نشيطون . وفي هذه الظروف ، هناك فرصة كبيرة جدا لحمل الانتصارات التربوية لاي من الولايات المتحدة او الاتحاد السوفييتي وتحسينها . ومن وجهة النظر هذه يمكن ان تبدو المشكلات والاستجابات التربوية في هذه البلدان على شيء من الصلة بعضها ببعض .

ولكننا عندما نتقلب الى بلد مثل الهند ، نشعر بعدم قدرتنا على التنبؤ بالرخاء أو زعامة العالم على السواء . فالارض شديدة الفقر ، والسكان شديديو الكثرة ، والوضع الحالي شديد البؤس . الا أن أسلافنا في القرن التاسع عشر ، من جهة أخرى ، كانوا غير قادرين على مد النظر الى عالمنا ، وقد تكون متورطين في أخطاء لا تقل خطورة من ذلك في حساباتنا الخاصة أيضا . ان ذكر الصين فيما سبق يشكل مثالا لهذه النقطة . فمن السخف أن ينظر الى المستقبل من زاوية الحاضر . ومما يوقع في الضلال أيضا أن نحكم على المشكلات التربوية للآخرين من خلال اطارنا المرجعي . ذلك أن الأولاد الهنود يحصلون من دون شك على التعليم في المدارس والجامعات . وسيلقون تدريبا في الحقول والمصانع والمكاتب . ولكننا من أجل أن نرى المشكلة المستعصية للتربية الهندية ، يجب أن ننظر وراء هذه المؤسسات المألوفة ، وننزل الى الاساسيات التي نعدها مسلمات ، ولكنها تتكشف فجأة في الهند والبلدان الأخرى ذات الدخل المنخفض (مثل جارتها باكستان وبنغلاديش) على أنها تتطلب كل ما يستطيع الجنس البشري أن يجنده من مهارات تربوية .

السياق الموروث :

علينا أن نبدأ بالسياق الذي كان قائما في بداية الاستقلال ، في الخمسينيات وبداية الستينيات ، لأن ذلك السياق ما يزال سائدا في معظم أجزاء الهند . ذلك أنه ما من بلد يحتاج أكثر من الهند الى إعادة التشكيل بصورة جذرية ، وذلك لأسباب عديدة . فالهند ، بالرغم من كونها مركز طريقة الحياة الهندية منذ آلاف السنين ، فإنها حققت بداية جديدة منذ ١٩٤٧ . ومنذ ذلك الحين ، لم تعد جزءا تابعا للإمبراطورية البريطانية ، بل أصبحت بدلا من ذلك عضوا يتمتع بالحكم الذاتي في « كومنولث الشعوب » « the Commonwealth of Nations » مثل كندا . فكانت بذلك أول مقاطعة Dominion غير بيضاء ، وأول جمهورية تبقى ضمن الكومنولث . ولم تشهد الهند في السابق وحدة قط ، الا تحت الحكم البريطاني ، وحتى اثنائه كانت تضم عدة إمارات تتمتع باستقلال

واسع . وبالرغم من أن باكستان انفصلت لتشكل اتحادا اسلاميا متميزا في قسمين ، استمرت الاراضي الباقية للجمهورية الهندية على هيئة دولة كبيرة تعرف الوجود الموحد للمرة الاولى . وهي الآن تضم (٢٢) ولاية (عام ١٩٧٨) ، وعشر اراض اصغر ، تحكم مركزيا . لقد كان هناك في الاصل (١٤) ولاية ، تقابل المناطق التي تحتشد فيها كل من اللغات الرئيسية ، الا أن مزيدا من الانقسام حدث من حين لآخر - لأسباب لغوية بصورة عامة ، ولكن في بعض الاحيان أيضا بسبب الحاجة للتوفيق بين المصالح الانفصالية المحلية ، مع البحث عن هوية قومية مستقلة جديدة .

ومع ذلك فإن حداثة الهند ليست التحدي الوحيد الذي واجهه هذا البلد . فهي تنطوي على مشكلات عميقة متعددة ، تكفي خطورة كل منها لجعلها شديدة الالاحاح بمفردها ، الا أن كلا منها يزداد تعقيدا لكونه مرتبطا بالمشكلات الأخرى . وأولها أن متوسط مستوى المعيشة فيها قد يكون أدنى مستوى في العالم - وهو أدنى بكثير مما يفهمه أولئك الذين عانوا الفقر في أوروبا فقط . فليس هناك من الطعام ما يكفي لابعاد شبح المجاعة من حين لآخر ، بغض النظر عن الصحة أو عما هو أبعد من ذلك ونعني به الرخاء . أن معظم الهنود يعرفون ما يعنيه الجوع ، لا بمعنى افتقاد وجبة أو وجبتين معتادتين ، بل بمعنى أن عدم حصولهم على الغذاء يصل إلى درجة المرض وخطر الموت . ولا شيء يحدث ضمن نطاق ضيق في الهند - فهناك قحط شديد ، وفيضانات شديدة ، وموجات لاهبة من الحرارة ، وأمطار موسمية جارفة ، يزيد في خطورها الأوبئة والحشرات أو الحيوانات المعادية . وحين يكون فلاحوك واقفين على حافة الكفاف ، وحين تكونون جميعا مدينين بالمحصول النقدي ، فإن أيًا من هذه النوازل يمكن أن يحدث كارثة مروعة .

وإذا كان ذلك يبدو مبالغا فيه ، دعونا ندعم المعلومات بحقائق قليلة قاسية . ففي عام ١٩٦٠ كان الدخل الفردي ٥٨ دولارا سنويا فقط . وقد ارتفع هذا الرقم بعد عقد من الزمان بـ ٧٧٪ ، الا أن غلاء الاسعار جعل هذه الزيادة ٤٪ فقط . وفي عام ١٩٧٨ كان الدخل الفردي يزيد

أربعة أضعاف عما كان عليه عام ١٩٤٧ ، إلا أن التحسن الحقيقي في القوة الشرائية كان مقصودا على ٤٪ سنويا فقط . وهكذا فإن الهند تمثل نصف الجنس البشري تقريبا ، من حيث أن الدخل لا تتجاوز مستوى المجاعة إلا بقدر ضئيل - ولا سيما في السنوات القحط أو في زمن الازمات . لذلك كان الهنود ، من هذه الزاوية ، أكثر تمثيلا للجنس البشري من أي من البلدان التي درست في مكان آخر من هذا الكتاب .

ان الهنود (ومعظمهم نباتيون ، مع أنهم في جميع الأحوال سيمانون من نقص البروتينات الحيوانية بسبب الفقر) يأكلون حوالي ٣٢٥ كغ من السمك أو اللحوم الأخرى سنويا ، في حين أن البريطاني المتوسط يتناول حوالي ٨٢ كغ ، والأمريكي المتوسط حوالي ٩٧ كغ . وفي وسط هذا الفقر خطط الاقتصاد الهندي بحيث يوظف ٩٪ من الناتج القومي الإجمالي ، إلا أن الخبراء قالوا أنه قد يكون على الهند توظيف ما يعادل ١٥٪ من هذا الناتج ، إذا أرادت الإيفاء بديونها والتحرر من المجاعة .

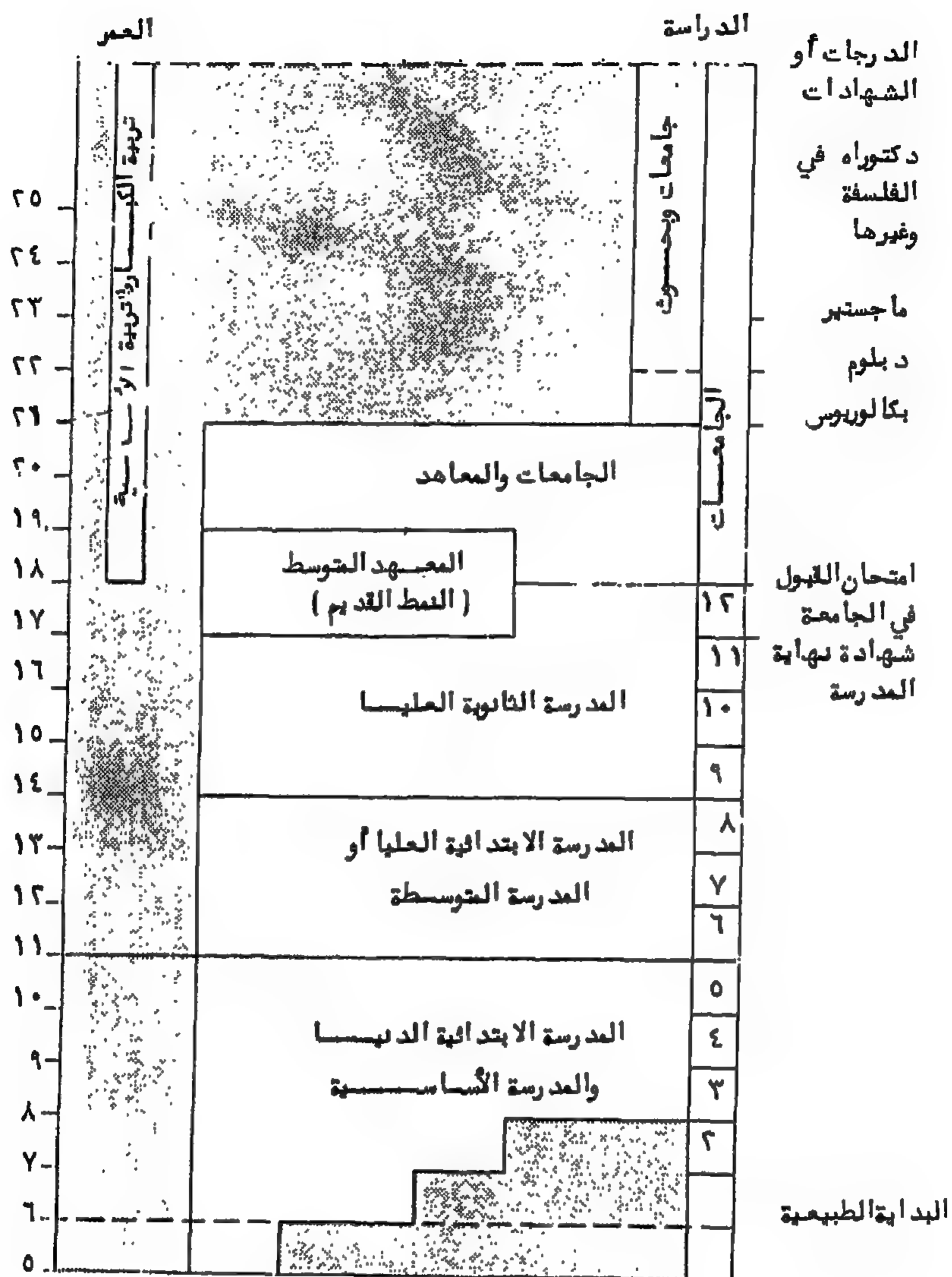
وليس نقص الغذاء خطرا بسيطا لا صلة له بغيره . بل هو مرتبط مباشرة مع مشكلة الزيادة في السكان . وخلال الفترة التي يطالع فيها القارئ الصفحات الأولى من هذا الفصل يولد من ثلاثين إلى أربعين هندي جديد . وخلال ساعة واحدة يولد ١٣٠٠ طفل . والهند من أكثر البلدان مولودية في العالم . لقد قدر أن عدد سكان الهند عام ١٨٠٠ كان حوالي ٥٠ مليونا فقط ، وهو يماثل عدد سكان الجزر البريطانية حاليا ، وفي عام ١٩٥١ ارتفع العدد إلى ما يزيد على ٣٥٩ مليونا . وقد بين أعداد السكان عام ١٩٦١ أن السكان زادوا أكثر من ٨٢ مليونا خلال تلك الفترة . وبحلول عام ١٩٧٧ كان عدد سكان الهند قد ارتفع إلى حوالي ٦٢١ مليونا . علينا ، فضلا عن ذلك ، أن نضيف إلى سكان الهند حوالي ١٥٠ مليونا في باكستان وبنغلاديش إذا أردنا تقدير الزيادة السكانية في شبه الجزيرة الهندية كلها . وقد حسبت الخطة الاقتصادية الثالثة للأعوام ١٩٦١ - ١٩٦٦ أن على الهند إعالة ثمانية ملايين فم جديد سنويا ، إلا أن الزيادة السنوية الحديثة كانت ١٢ مليونا . وأفضل

طريقة لتخيل هذا النمو السكاني هو تصويره اضافة سنوية تتجاوز عدد سكان مدينة كلكوتا الكبرى . ان زيادة سنوية بنسبة ٢.٥٪ لن دواهي القلق حين يكون الغذاء غير واف حاليا بمتطلبات اضعف مستويات المعيشة اطلاقا . ومن الضروري وجود زيادة في انتاج الغذاء اذا اريد المحافظة على هذا المستوى فحسب . وجدير بالذكر ان هذا الحساب لا يذكر شيئا عن الحاجات الاجتماعية الاخرى مثل الصحة والترية .

وحتى اذا تمكنت الهند من انقاص النمو السكاني بحيث يصل الى مستوى التعويض بحلول ١٩٨٥ ، فان علماء السكان يحسبون انه سيكون هناك مع ذلك ١٠٠٠ مليون هندي بحلول عام ٢٠٥٠ ، الا انه في حال استمرار معدلات الخصوبة والوفاة ، فان هؤلاء سيصبحون ١٥٠٠ مليون بحلول العام ٢٠١٠٠ . ذلك ان الحكومة الهندية حسبت عام ١٩٦٩ ان عدد السكان سيبلغ ٧٢٣ مليوناً عام ١٩٨١ .

ان الزيادة الكبيرة في المواليد ليست المشكلة الوحيدة في الهند . ذلك ان معدل وفيات الاطفال في الهند لم يكن يصدق تقريبا ، حتى عهد قريب ، بسبب المجاعة ، وسوء التغذية ، والمرض وبلايا اخرى . حتى انه لم يكن يقدر للطفل الهندي ان يعيش اكثر من ٢٠ سنة في ماض ليس ببعيد . الا ان التقدم في ضبط الملاريا والامراض المدارية والاستوائية رفع العمر المتوقع . ويتوقع حاليا للأولاد الذكور عمرا متوسطا قدره ٤٧ عاما ، وللانات ٤٥ عاما . افواه للاطعام ا وفيات اقل في الاطفال المولودين ا رعاية اسرية اطول ا وهكذا يعلو اللولب الحزوني .

وليس تزايد السكان مشكلة مقصورة على الهند او على آسيا . فنسبة هذا التزايد اكثر تسارعا في جنوب امريكا كما رأينا، ولكن نظرا لأن سكان آسيا كثير العدد الآن ، فان التزايد الحالي هناك يتخطى مسريعا ما يحدث في أي مكان آخر . لذلك يجدر بنا التوقف عند هذه المشكلة . ان سكان العالم الذين كان عددهم ٤.٨٣ مليونا (عام ١٩٧٧) يزيدون ٨٠ شخصا كل دقيقة ، لان ١٧٠ طفلا يولدون ، ولا يموت منهم الا



الشكل ٨ النظام المدرسي في الهند في الستينيات

تسعون . وهكذا يزيد عدد الجنس البشري اليوم ١٢.٠٠٠ شخص عما كان بالأمس ، و ٤٣ مليونا على الأقل عما كان عليه في هذا الوقت من السنة الماضية . وضمن معدلات الزيادة الحالية سيتضاعف عدد الكائنات البشرية بحلول عام ٢٠١٤ . إلا أن هذا المعدل قد تجاوز ذلك في الحقيقة بفضل التقدم الطبي ، فقد انخفض معدل الوفاة بصورة سريعة ، في حين بقي معدل الولادة ثابتا عند ٣٤ بالالف سنويا . فالهند ، بصورة خاصة ، من البلدان التي تؤدي فيها تناقص معدل الوفاة إلى تزايد السكان بصورة هائلة ، تماما كما كانت الزيادة المفاجئة في سكان انكلترا في القرن التاسع عشر ، نتيجة لانخفاض معدل الوفاة ، أكثر منها لكبر حجم العائلات الفكتورية . وقد سمي تزايد السكان في الهند بحق تفجرا . وما يعنيه ذلك للمدرسة يتضح حالا حين نعرف بأن ما يزيد على ٢٥٠ مليونا من مجموع السكان البالغ ٦٢١ مليونا عام ١٩٧٨ كانوا يقلون عن الرابعة عشرة من العمر .

وقبل أن ننظر في الإجراءات المتخذة لمواجهة هذه المشكلة والمشكلات المتصلة بها ، من المفيد أيضا أن نكمل صورتنا عن الوضع برمته . فالمساحة الكلية لشبه جزيرة الهند تبلغ حوالي نصف مساحة الأراضي الرئيسة للولايات المتحدة الأمريكية . فهناك ٣٢٦٨.٠٠٠ كم^٢ أو ١.٢٦٥.٠٠٠ ميل مربع في الهند ، وحوالي ربع تلك المساحة تقع في بقية شبه القارة . ومع ذلك فإن السكان يزيدون عن الأمريكيين بنسبة ٣ إلى ١ . ولا يوجد في الهند موارد خارجية . وما عدا بعض الحديد هناك القليل من المواد الخام كالمعادن ، والقليل من التصنيع ، وتوقع ضعيف في مجال التجارة .

يعيش معظم الهنود الذي يحتشدون بكثافة كبيرة في هذا البلد الواسع (٨٠ ٪ من السكان) في قرى يبلغ عددها حوالي نصف مليون أو أكثر . ومعظم هذه القرى وحدات مكتفية بنفسها ، تحصل فيها العائلات من الفلاحين والحرفيين الصغار العديد من الذين يخدمون الحاجات الريفية والمحلية ، على اعالة هزيلة تستند إلى زراعة بدائية . لقد قدر جواهر لال نهرو مرة مجموع هؤلاء الحرفيين المعوزين الذين

يعيشون في بطالة مقنعة بمائة مليون . ودخلهم ضئيل بصورة لا تصدق ، الا انه اعلى من دخل الفلاحين الذين يندر لهم أن يمسكوا بدريهمات صغيرة تساوي جزءا من الروبية . وحيثما ذهب المرء في الهند رأى أناسا يسرون دونما نهاية ويتجولون على أمل أن يستأجرهم أحد ما . وفي المدن الكبرى يكتفي العديدون بالجلوس أو الاستلقاء على الأرض بئسين . ان التمدين Urbanization في الهند يمثل منذ الآن مشكلة مستعصية ، دون ان تحظى بالدعم والمساعدات الاضافية التي صنعت حياة الهند خلال الوف السنين . فبالرغم من أن الحياة الريفية مشحونة بالقسوة والكدر المستمر ، فإنها كانت تلف السكان تقليديا بالامن الذي توفره طريقة الحياة الهندية . بل ان « نظام الطوائف The caste system » نفسه ساعد على قبول المكانة الحالية بسهولة ، بأمل الارتقاء في الحياة الاخرى . وهذا النظام يبدو لنا ولاقلية متزايدة من الهنود جائرا بشكل يثير الشفقة ، الا أن علينا حينئذ ان نفكر فيما عانته الكائنات البشرية دون كثير من الشكوى ، او دون شكوى على الاطلاق ، في سبيل الاستقرار . فالامان حاجة بشرية أساسية . وحين يرتبط بالاديان يلقي التشجيع أحيانا بصفته « اذعانا » لشيئة عليا .

ان الانصياع لطريقة الحياة الهندية لا يعود الى الاوامر الدينية ، بقدر ما ينتج عن ممارسة عادة تعزز اجتماعيا . وبالإضافة الى تأثير القدوة نفسه ، فان تقليد التعليم الشفوي قوي جدا في القرى حتى يومنا هذا . وهو قوة شديدة الأثر في التربية (وشديدة المحافظة أحيانا) . يجب أن يحسب حسابها في تقويمنا لطرائق التعليم الاخرى . فاحترام الرجل الحكيم guru في القرية قد يحتل المرتبة العليا . وفضلا عن ذلك ، فان الريفيين ، أينما كانوا (ولا سيما في المرحلة السابقة للكتابة) يجمعون ذخيرة عظيمة من الامثال ، والاحاجي ، وما شابه ذلك . ان قواعد الحياة الهندية هي تلك التي تطورت من أجل القرى المعزولة التي تكفي نفسها بنفسها . مثال ذلك ، تقديس البقرة الذي انبثق من عدم الرغبة في قتل المصدر المستمر للحليب والزبدة والجبن أو اصلته بأذى . الا أن الحيوان بعد أن يقضي بصورة طبيعية يعطي الجلود ومنتجات اخرى على كل حال .

وما تزال حياة القرية تنتظم حتى اليوم بواسطة العادات القديمة ، وتنبع الطقوس المرتبطة بالمحاصيل والحيوانات . ومحورها المعبد المحلي أو الأضرحة .

أما الحياة العلمانية فهي تدور حول البشر أو بركة الماء (الملوثة في العادة) ، والمخازن المحلية . والربط القرى بعضها ببعض ، وبالعالم الخارجي ارتباطا ضعيفا بواسطة الدروب الترابية أو الطرق الموحلة ، التي تقتصر المواصلات فيها على العربات التي تجرها الثيران ، أو السير على الأقدام . وحين كانت الأوبئة والكوارث الطبيعية تفرع نواقيسها دونما ضبط ، لم يكن السكان يتزايدون عن أعدادهم الأصلية . إلا أن هناك الآن الكثير من الأيدي لزراعة محاصيل مالك الأرض وحصادها ، والكثير من الأفواه للأطعام . وبالرغم من أن ذلك يصح بصورة عامة ، وأن من الأرجح أن يبقى كذلك لمدة طويلة ، فإن الانشاء المستمر للصناعات في بعض المناطق أثناء العقود الأخيرة أدى إلى حدوث نقص في اليد العاملة الزراعية بين الراشدين . وهذا التغير يكون أحيانا في غير صالح الأولاد ، الذين يترتب عليهم أن يشاركوا في العمل ، ولا يساعد غالبا في رفع مستويات المعيشة لدى الباقين بصورة ملموسة . لقد كانت المحاصيل تستهلك في الماضي محليا . إلا أن التحديث أدخل مفهوم « المحصول النقدي » الذي يكس ويبيع مقابل ربح (للفلاحين بالطبع) في بعض المدن البعيدة ولا يتبقى بعد ذلك إلا القليل ، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى المعيشة ، بالمقارنة مع الأماكن الأخرى على الأقل .

وبالرغم من أن الكدح لا ينقطع من الفجر حتى الغسق ، فإن الفائض الإنساني يبلغ حدودا تترك الكثيرين دون عمل . فقد أضيف في خطة خمسية جديدة أربعة ملايين عمل جديد ، إلا أن التزايد الطبيعي في السنوات نفسها أضاف سبعة ملايين جديدة لأولئك الذين يبحثون عمل . ومن الواضح أن البطالة والبطالة المقنعة تخفض الأجور إلى مستوى لا يصدق تقريبا . ولنعط مثالا لذلك : فمعلمو المدارس الابتدائية يتقاضون أجورا أرفع كثيرا من المعدل ، إلا أنه منذ ٢٠ سنة خلت كان العديد من

المعلمين الريفيين يحصلون على ٨ روبيات (١٥٠ دولار) شهريا - وهو أجر الخادم في المنزل . وبالرغم من أن المعلمين المؤهلين تأهيلا جيدا يحصلون الآن على عدة أضعاف لهذا المبلغ ، فإن أجور المعلمين تبقى ضئيلة الى حد يثير الرثاء ، حتى بالنسبة لبلد تنخفض فيه جميع الاجور . وهناك احصائيات رسمية عام ١٩٧٦ للمعلمين المؤهلين في المدرسة الابتدائية تعطي مدى للاجر الشهري يتراوح بين ١٥٠ و ٤٤٠ روبية - وهو منخفض بالنسبة لموظفي الحكومة الآخرين . ومن الطبيعي ان يتقاضى المعلمون غير المؤهلين - وهم كثر - اجورا ادنى . وهذه الارقام العائدة للهيئة التعليمية المؤهلة تظهر رخص العمل بصورة عامة .

ان عدد السكان الهائل والرخص الناجم عنه يؤديان الى استخدام العضلات البشرية في مجالات يصعب على الناس الغربيين تصديقها . فاستخدام القوة البشرية لتفريغ العربات من الحصى المستخدمة في السكك الحديدية ، وحمل سلال التراب من الحفريات ، بل وحتى حمل العوارض الفولاذية الضخمة بشريا ، أرخص بكثير من استخدام الآلات . ومن الممكن رؤية الألوف ، ومن ضمنهم النساء ، يساعدون في تكديس المواد اللازمة وتشكيل جسر سكة الحديد ، او يعملون في موقع سكني . فنصف العاملين في أعمال البناء في الهند تقريبا يتشكلون من النساء ، وبعضهن يعملن مع اولادهن . فالناقلة الميكانيكية في الهند هي سلسلة بشرية الحلق . وقد استخدم حديثا في الصين ١٢٠٠٠ عامل لبناء جسر واحد ذي طبقتين ، واستؤجر ما بين ١٠٠٠ و ٢٠٠٠ عامل يدوي لتثبيت شريط واحد من خط السكة الحديدية . ويسود الهند وضع مماثل في الاشغال .

وبالرغم من أن التعب المضمي والجهد العضلي مطلوبان في الغالب ، فإن الملاريا وسوء التغذية عملا دائما على استنزاف القوة الانسانية . وقد جعل ضعف هذه القوة ورخصها من المالوف أن يرى المرء رجلين يحفران الأرض برفش واحد - يدفع أحدهما بنصابه الى الأرض ، ويشد الآخر حبلا لرفعه . ان الرجال والنساء والاولاد يعملون معا لكسب الرزق .

على أنه يحال بين وسائل العيش الشحيحة هذه وبين بعضهم ، بحسب الطائفة « caste » التي ينتمون اليها وراثيا ، لأنها مقصورة على طوائف معينة . وهكذا ، فإن عمالا متعددين يطلب منهم تأدية الاعمال التي تشتمل عليها ادارة المنزل ، أو بيع الاصناف في مخزن مديني . ففي مخزن المدينة الكبيرة يمكن أن يقوم بخدمة أحد الاشخاص ، ويلف رزمتك الصغيرة شخص ثان ، ويحملها الى الباب شخص ثالث . وتستخدم العائلة المتوسطة في الغالب طاهيا ، وحمالا ، وماسحا ، وخادما مؤقتا لفصل الثياب . ومعظم النساء يعملن عندما يكبر اولادهن . وفي القرى والمدن الصغيرة تفصل بين المهن غالبا حدود دقيقة ، تقابل حدود الطوائف ، ويرمي ذلك جزئيا الى المحافظة على الفرصة المتوافرة للحصول على عمل ، بالرغم من أنها فرصة هزيلة .

هناك أناس لا ينتمون لطائفة ما ، ويتركون لتأدية اقل الاعمال كتنظيف المرافق الصحية ، وهي من أكثر الانواع بدائية . وهؤلاء الافراد الذين يقعون خارج الطوائف كانوا يسمون فيما مضى « المنبوذين » . وبالرغم من أن « النبذ » محرم قانونيا الآن ، فإن الفلاحين النموذجيين ما يزالون يتمسكون بأشكال التمييز القديمة . فأولئك الذين يمارس التمييز ضدهم لا يسمح لهم ، على سبيل المثال ، بالاقتراب من بئر القرية للحصول على الماء ، بل عليهم التوجه الى شخص في مرتبة طائفة أعلى ليسحب لهم الماء . كما أن العادات الدينية الهندية تمنع الشخص الذي ينتمي الى طائفة أعلى من تناول طعام مسه أناس من طائفة أدنى أو من المنبوذين . حتى أن ظل هؤلاء يكفي لجعل الطعام قدرا . وبالرغم من أن « النبذ » يختفي تدريجا ، فإنه يبقى في عدة أماكن على صورة مثال متطرف للقيمة المتدنية المعطاة عادة للناس الفقراء - الذين يشكلون الغالبية الساحقة في الهند .

من الواضح أن المستوى المنخفض للمعيشة لا يمكن أن ينظر اليه بمعزل عن مشكلة الزيادة في السكان . فبنية الاجور لا تمكن العمال من شراء ما يكفيهم ، حتى لو كان هناك طعام كاف للجميع . كما أنه لا توجد

أعمال كافية لتوفير أجور من أي نوع ، مهما كانت بأئسة . لذلك كان البحث عن العمل ، والنقص في الطعام أو شبه المجاعة في القرى ، يدفعان بالملايين إلى المدن المكتظة بدونهم . وأي أفق للتصنيع يخاطر بانقراض الطلب على العمل غير المؤهل إلى حد أدنى من المستوى المتوافر حالياً . كما أن الهند تحتاج من جهة أخرى إلى صحة أفضل ، وقدر أكبر من المهارات التي تتحول إلى عملة نقدية ، وإلى قدر أكبر من المال لتنمية رأس المال ، وإلى قدر أكبر من الصناعات . ولا يمكن تحقيق أي من هذه الأهداف دون تربية أفضل .

وهنا أيضاً يتجلى تفاعل التفجير السكاني مع المشكلات التربوية بوضوح . صحيح أن عدد المتعلمين الهنود ارتفع بصورة مستمرة ، إلا أن نسبة هؤلاء إلى مجموع السكان انخفضت فعلياً خلال عدة سنوات ، نظراً لأن عدد الأميين تزايد بصورة أسرع من عدد المتعلمين . وهناك إحصاء رسمي مقتطف من تعداد السكان لعام ١٩٦١ ، وربما كان متفائلاً بعض الشيء ، يعطي للمتعلمين من الراشدين (أي فوق الـ ١٥ من العمر) نسبة قدرها ٢٤ ٪ (٣٤٥ ٪ للرجال ، و ١٣ ٪ للنساء) . وبحلول عام ١٩٧١ شكل ارتفاع نسبة المتعلمين إلى ٢٩٣ ٪ إنجازاً هائلاً قامت به حكومات الولايات لإدخال الناس إلى المدارس ، ويقدر الآن أن حوالي ٤٠ ٪ من السكان فوق سن العاشرة متعلمون . ويبين تعداد السكان لعام ١٩٧١ من جهة أخرى أن ٢١١٧ مليوناً من السكان فوق سن الـ ١٤ ما يزالون أميين ، ومن ضمنهم ٩٨٢ مليوناً من الفئة العمرية ١٥ - ٣٥ عاماً - التي ينظر إليها الآن بوصفها هدفاً خاصاً لبرامج تربية الكبار .

من أين يستطيع التحسين التربوي أن يبدأ ؟

إن التعلم الفعال حول تحديد الأسرة ، والصحة ، والتغذية ، وتحسين المحاصيل ، يكتسب دلالة فورية في ظروف الهند أكثر من تعلم القراءة والكتابة . فالناس الذين تعلموا القراءة سرعان ما ينسونها إذا لم تكن عندهم كتب ، أو كان ينقصهم الوقت أو القوة اللازمين

لقراءتها ، الا أن التربية الاساسية في مهارات حفظ الصحة وتحسين البيئة أكثر دواما على الأرجح . وستثمر لدى تراكبها . الا أنها قد تؤدي، لسوء الحظ ، الى المزيد من الاطفال . فمن الواضح ان الخطوة الرئيسية في الهند يجب أن تكون تحديد خصوبتها ، ولكن الهنود معلقون بحيث أن أرخص وسائل منع الحمل المعروفة ، تكون حاليا غالية جدا بالنسبة لبعض الذين يحتاجون اليها اشد الحاجة . (وهذا يفسر حملات التعقيم القاسية التي قامت عامي ١٩٧٦ - ١٩٧٧) . لقد قيل احيانا انه من الارخص أن ندع الام ببساطة تحصل على الاطفال اذا كانت تستطيع ذلك، وأن ندع الام أو الطفل (أو كليهما) يموتان اذا لم تكن تستطيع ذلك . ان وفيات النفاس ما تزال كثيرة لدرجة مروعة ، ولأسباب متنوعة - وهي تعود جزئيا الى العوز الاقتصادي وسوء التغذية ، ولكنها تعود أيضا للتربية الضعيفة . لذلك كان من الممكن أن تسبق « التربية الاساسية » بسهولة التربية النظامية (وقد تقود اليها في آخر الامر) ، ولا سيما في بلد مثل الهند حيث يعتمد نقل الحكمة اعتمادا كبيرا على التعليم الشفوي . الا أنه ليس من السهل دائما ايجاد استلطاف في القرى للمعلمين المناسبين الذين يأتون من المدينة . فقد تكون الحقائق كلها معروفة ، وفرص التحسين متوافرة ، الا أنها يمكن أن تهمل كليا . لقد أجرى مسح لنجاح ما سمي « التربية السكانية » أثناء بداية السبعينيات تبين منه أن ولايات قليلة حققت هدفها في تقديم وسائل منع الحمل واستخدامها ، وان أقل الولايات نجاحا كانت تلك التي تتصف بمستوى الدخل الأشد انخفاضا ، وبالقدر الأكبر من الأمية ، وبالألمبال المنتشرة بين قادتها المحليين .

ولنفترض ان الوسائل الموثوقة لتحديد الأسرة متوافرة مجانا ، يبقى من الضروري أن نقدم المعلومات وأن نكون قاطعين بها . فمن الضروري أن تبدو المعلومات شديدة الأهمية ، تتطلب الاستخدام بصورة مناسبة . ونحن نسلم بأن هناك أهمية كبرى للتخفيف من تصب النساء الشباب ، ولانقاذ الحياة ، وتحسين مستويات المعيشة والمكثلة الاجتماعية ، وانقاذ الهند من الاختناق اللامي .

إن ذلك يبين ضالة تقديرنا للمشكلة التربوية . فنحن نخفق في تبصر الموضوع تملما كما يخفق أحد الهنود لو شاء نصحنا فيما يخص انقاص وفيت حوادث الطرق عندنا (وهي أكبر عددا مما يحدث في حرب نموذجية من حروب إيلانا هذه) بالتخلي عن الدراجات النارية الخاصة ، أو خفض السرعة . ذلك أن انجاب الكثير من الأطفال لا يبدو غير اعتيادي أو طبيعي للعديد من الفلاحين الهنود . فالصبيان مصدر شرف للأسرة والحاجة اليهم ماسة . ويبدو محتوما أن تبدأ النساء في الانجاب في سن تكون فيه جميع بناتنا في المدارس ، وهكذا فإن شبه المجاعة والانحطاط سيكونان محتومين أيضا . أن كل القادة الهنود من مربين وسياسيين يلتزمون بحملات منع الحمل ، إلا أنه يترتب أولا نشر المعرفة بالحقائق والتربية الاجتماعية بحيث يبدو الضبط السكاني شديدا الأهمية . ونقطة التماس الأكثر دلالة في هذه التربية هي تلك التي تقوم بين النساء الشابات والبنات ، إلا أننا نصادف هنا صعوبات كبيرة .

أن المكانة الاجتماعية للبنات متدنية عادة . ويتوقع أن يجلبن مهرا — وأن يكن مصدر ازعاج لأبائهن . وحين يتزوجن كن يفقدن تقليديا انتماءهن لأنفسهن ولبيت طفولتهن ، ويلتحقن بأسرة أزواجهن . فليس من المستغرب ، في ظروف كهذه ، أن الآباء التقدميين وحدهم هم الذين كانوا يولون اهتماما لتربية البنات حتى ولو كان آخرون يرسلون أبناءهم إلى المدرسة بانتظام . أن مكانة المرأة بوصفها مجرد ملحقه بحياة الرجل ، كان يعترف بها تقليديا عن طريق ممارسة الـ Sati (التي قمعت الآن ، بصعوبة) . وهذا التقليد كان يتطلب من الأرامل أن يحرقن أنفسهن حتى الموت على المحرقة الجنائزية لأزواجهن . إلا أن أمام البنات والنساء الهنديات مستقبلا أفضل يتطلعن إليه . فالكثيرات منهن لا يذهبن حاليا إلى المدرسة فحسب ، بل يصبحن أيضا استاذات جامعات ، وعالمات ودبلوماسيات . والحياة المهنية المهيبة للسيدة انديرا غاندي تشكل مثالا بارزا للتقدير الرفيع للمرأة القديرة .

على أن حياة القرى تتغير ببطء كبير . والأفكار القريبة من تحرر

المرأة تبدو وكأنها تنتمي الى عالم آخر ، أو دين غريب ، أو طائفة بعيدة . ويقول الرجال الهنود المتعلمون التقدميون ان من الصعب عليهم العثور على زوجة متعلمة بدرجة مقبولة . لهذا فان بإمكاننا ان نتصور كم سيكون من الصعب اِِصال افكار تحررية ، مثل ضبط مستقبل الأسرة ، الى نساء تقتصر جميع توقعاتهن من الحياة على الانتقياد لغيرهن . على اننا يجب ان ننظر من الجانب المضيء ، ونلاحظ انه في بعض اجزاء الهند كما هي الحال في بلدان مماثلة ، تصبح تربية البنات مالوفة بصورة سريعة . وبعض ولايات الهند توفر تربية ثانوية مجانية للبنات ، بالرغم من انها لا توفر ذلك للبنين . ومع تعميم التعليم الالزامي (الذي لم يتحقق بعد) ، سيتوافر حظ اكبر للاصلاح الاجتماعي .

وعلىنا ، نحن الاجانب ، الا نفسر بسداجة الدلائل التي نراها احيانا فيما يخص تحسين تربية البنات . ذلك ان النتائج قد تكون مشيرة للاعجاب على المدى البعيد ، بالرغم من ان الحوافز مازال بدائية احيانا . فقد كان عدم زواج البنات من اشد اشكال الخزي التي تتعرض لها عائلة هندية . لذلك كان الآباء الميسورون من طبقة دنيا أو متوسطة يعطون ابنتهم تعليما مطولا بحيث يستطيعون تدبير زواج افضل لها . وهذا يعني ، ان الأسرة كلها (لا الفتاة فحسب) ستحصل بذلك على توظيف اكثر فائدة . وتتجلى حدة الدهن بدرجة اكبر اذا كانت الفتاة المعنية اشد سمرة من المعتاد ، أو كان فيها نقائص أخرى . وفي ظروف كهذه ، يمكن ان تكمل الفتيات دراستهن فيما بعد (بحسب الاوامر) بناء على رغبة عائلات ازواجهن ، للاسباب الاقتصادية - الاجتماعية نفسها ، لا بدافع التقدير الشخصي .

وتشيع المناورات من هذا النوع بصورة خاصة بين أولئك الذين يتمتعون بثروة ومكثنة تكفيان للقدرة على الذهاب الى المعهد والجامعة . ومما يدعو الى السخرية ان تفكر بان العديد من النساء الهنديات الخريجات في معاهد أوربا الغربية والولايات المتحدة يدين بحظوظهن الى مبادرات نجمت عن عدم التكافؤ . كما يتجلى فقدان النظرة العادلة بصورة بارزة

في الأعباء العديدة التي تضعها الشؤون المنزلية والأسرة على عاتق النساء اللواتي يترتب عليهن أن ينهضن بها إضافة إلى مسؤولياتهن في العمل المهني ، أو في الدراسات المرهقة . وهكذا فإن خبرة التربية وانفتاح آفاق أعمال مغايرة للأعمال التقليدية ، لا تكفي بلداتها لتحرير النساء الهنديك بصورة عفوية ، أو لحدوث تغيير كبير في مكانتهن . ويستدل مما نلاحظه في أوضاع النساء المتميزات على أن الآفاق التربوية والاجتماعية للفتيات الهنديك العاديات ما يزال ينقصها الكثير .

ونلاحظ في هذه النقطة أنه لا يمكن حدوث تغير تربوي أو ثقافي دون أحداث تغير عميق في السياق الاجتماعي . فالكثير من الأفكار المحاطة بالاجلال يجب أن تواجه بتحد . وقد يكون ضروريا ، وهو ضروري غالبا ، جعل الأجيال يغترب بعضها عن بعض . ويمكننا مباشرة تجاربنا على نطاق ضيق وعلى أساس اختباري ، إلا أن النظام الاجتماعي برمته سيتعرض عاجلا أم آجلا للتخمر أو التحدي . ونريد أن ننبه إلى أن عملية من هذا القبيل لا تدعو للقلق حين تكون الخلفية التاريخية على قدر من المتانة بحيث يمكنها امتصاص الصدمات ، أو حيثما يكون التقدم الاجتماعي قد بدأ طريقه بحيث أصبح المجتمع التطوري الحر مرنا بدرجة كافية من أجل قدر أكبر من التغير السهل . إلا أنه حين يتعلق الأمر ببلد مشدود إلى التقاليد مثل الهند ، يترتب على القائمين بالإصلاح أن يتخذوا نظرة بعيدة المدى وأن يراعوا الحذر بصورة تفصيلية شاملة . وإلا فإن الصدع سيتسع بصورة مروعة ، وسينتشر التحلل والارتباك في كل مكان ، وستتبدد الموارد الموجودة قبل تنمية موارد جديدة .

إن الهند تمتلك القليل في سبيل تشكيل احتياطي اقتصادي ، كما تمتلك القليل من الرأسمال المتعلم الذي يمكنها الاعتماد عليه ، مما يستدعي وضع ميزانية وتخطيط دقيقين . لذلك لم يكن بمستغرب أن يكون وضع لجنة للتخطيط من أول الأعمال التي قامت بها الحكومة الجديدة . وتشق الهند طريقها نحو مستقبل أفضل عبر سلسلة من الخطط الخمسية ، بدأت عام ١٩٥٠ . وقد تبع الخطة الخمسية الثالثة

(حتى ١٩٦٥ - ١٩٦٦) ثلاث خطط سنوية لمواجهة الطوارئ . وتشتمل
الخطتان الرابعة والخامسة اللتان امتدتا حتى ١٩٧١ ، على نقاط هامة
عديدة للتنمية التربوية . وبالرغم من أن التربية في الهند من مسؤوليات
الولاية بصورة رئيسة ، وليست نشاطا يدار فدراليا ، فإن المشاركة بين
الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات (ولا سيما منذ ١٩٧٧) والتخطيط
المركزي ، أو المجالس الاستشارية حصلت على تأثير كبير . وقد أخذ
« المجلس القومي للبحث والتدريب في التربية » الذي أنشئ عام ١٩٦١ ،
على عاتقه العديد من أنشطة الحفز وتقديم الاستشارة التي كانت تنهض
بها الحكومة المركزية . ولا يمكن للمشكلات الداخلية والفردية أن تعالج
إلا على هذا النحو وبصورة تتفق مع الآفاق الهندية للتطور . فالتغيرات
يجب أن تكون واقعية من زاوية الموارد والفرص المتوافرة . إلا أن
اللاواقعية الهندية في التخطيط هي موضع سخيرة في الهند نفسها ، ذلك
أن كل خطة تكرر التوصيات الواردة في الخطة التي سبقتها .

ويمكن أن نعدد الصعوبات التي راجعناها حتى الآن على النحو التالي:

— الصعوبات الناشئة عن التحرر الحديث للهند ، وحدائنها بوصفها
دولة مستقلة ؛

— الصعوبات الناتجة عن الحاجة إلى تطور عصري دون الوقوع في
الفوضى التي يمكن أن تنجم عن تحطم فجائي للأنظمة القديمة في التربية
الاجتماعية ؛

— مشكلات اللامساواة الاجتماعية ؛

— المشكلات التي يسببها النقص الحاد في رأس المال والاملاق المخيف
للشعب الهندي ؛

— المشكلات المتعلقة بالنمو السكاني السريع في أرض مكتظة ، والتي
تجعل أجور الرجال رخيصة ؛

— المكانة المتدنية للمرأة ؛

— الجهل العام والفكر الخرافي .

انها لقائمة مربعة بما فيه الكفاية ، ولكننا لم ننته بعد . فهناك صعوبات أخرى يجب أن ينظر فيها مثل عيوب الأرض والمناخ ، والمشكلات الناجمة عن العادات الغذائية (المرتبطة بمعتقدات دينية) ، وصعوبات لغوية حادة ، وأفكار متيقة حول التعليم وأهداف التربية ، وأخيرا القلق بشأن مستقبل البلد السياسي ، ولا سيما في علاقته بالديموقراطية في الداخل والسلام في الخارج . وأي بلد يترتب عليه أن يواجهها سيكون في حالة يائسة . لذلك نود أن ندلي بشهادة خاصة ونعترف بأن التقدم الكبير الذي حصل حتى الآن دليل على تصميم الهند وبراعتها . ويمكننا الانتقال الى فحص المشكلات والتقدم ، لا بحسب منطق حاجات الهند ، بل بحسب الترتيب الذي يبدو أكثر سهولة بالنسبة لأغراضنا في هذا البحث .

الأرض والناس ولغاتهم :

لقد اشرنا فيما سبق الى حجم الهند وبعض الصعوبات في المواصلات ، الا ان هناك موانع أخرى من طبيعة جغرافية . فبعض المناطق صحراوية ، تفس الحاجة فيها الى ري واسع . على أن جميع اجزائها تتعرض موسميا لدفق الامطار الموسمية الغامر . فاذا ما تخلفت الامطار الموسمية ، او كالت دون المستوى الطبيعي (كما حدث في سنوات حديثة متتالية) حلت الكثرة بالارز وبمحصولات أخرى . أما اذا كالت الامطار الموسمية شديدة الغزارة فسيكون هناك فيضانات مخربة بالقدر نفسه . وقد حسب أن ٨٢ ٪ من مياه الامطار الموسمية تذهب هدرا على أي حال . وترزح الأرض نفسها بعد ذلك تحت حرارة حارقة . ان الطقس نفسه لا يمكن ضبطه ، الا أن آثاره يمكن أن تحول أحيانا لصالح الإنسان بواسطة أشياء مثل الخزانات ، والقوة الهيدروكهربائية ، ومحركات الحرارة الشمسية . وكل هذه الأشياء بالغة الكلفة . وحتى حين تبني ، هناك بعض الصعوبات الجغرافية التي لا يمكن تلذيلها ، كما يبدو . فكشمير ، على سبيل المثال ، تكتسي بالثلوج خلال أربعة أشهر أو خمسة من السنة ، وهي جبلية ، تتخللها غابات شاسعة ، الا أن التاجيم (زراعة الغابات) لا يمارس فيها بالمعنى الذي نفهمه حتى الآن ، نظرا لصعوبات في

المواصلات . ومع ذلك فان ودياتها وسهولها غنية بالمحاصيل والثمار خلال الصيف ، ويمكن لوعورة كشمير ان تكون مركز جذب سياحي للأثرياء من بلدان عديدة . على ان تطوير رأس المال جوهري في سبيل استثمارها بصورة كاملة . وهذا يتجاوز موارد السكان المحليين الذي يحتاجون على اي حال الى معونة تربية واقتصادية قبل ان يتمكنوا من مساعدة انفسهم بصورة فعالة على نطاق صغير محلي . وفي الطرف الآخر ، يوجد في الهند سهول وأدغال موحلة موبوءة بالمalaria ، وحرارة توهن القوى ، وأمراض من النوع الذي ينتشر في الصيف المداري أو الاستوائي . وفي سبيل الحصول على أكبر فائدة ممكنة من مناطقها وفصولها الأكثر اعتدالا تمس الحاجة فيها الى السكك الحديدية ، والطرق ، ووسائل أخرى للمواصلات . وقد بنيت شرايين الحياة من الطراز الغربي هذه بصورة واسعة ، تحت الإدارة البريطانية ، الا ان هنذا مستقلة ومكتفية بذاتها تحتاج الى المزيد منها لدعم مستوى أعلى من المعيشة .

يقطن مختلف المقاطعات الهندية أناس من عناصر شديدة الاختلاف . ولا يقتصر الامر على أن الغزو المغولي دفع الفاتحين من أرومة فارسية أو قريبة منها جنوبا من الشمال الغربي الى شمال الهند ووسطها ، بل ان الاقوام والقبائل التي استقرت منذ القديم في هذا البلد الواسع كونت تنوعات عنصرية متميزة بالقدر نفسه الذي نجده في أوربا - وربما أكثر . وبالرغم من بعض التعاطف المشترك الناجم عن الأديان الكبرى (البوذية سابقا ، والهندية الآن) ، فإنه يتوقع لاساليب الحياة المحلية ، وللنظرات الى الحياة ان تكون مشبعة بالفردية . فتنوع الاساليب في الامور العملية يشكل احيانا عائقا أمام التعاون القومي . ومع ذلك فان الاختلاف الكبير في اللغات الموجودة في الهند يشكل عائقا أكبر للجهد والفهم المشتركين .

فحين نضم الى حسابنا اللهجات المتميزة التي تملك قدرا من الخصوصية يجعلها عسيرة الفهم من غير القاطنين في المنطقة ، يمكننا تعداد

مايزيد على ٨٢٦ لغة مختلفة في الهند(*) . يبلغ عدد الناطقين ببعضها عشرات الملايين ، ولا يتكلم بعضها الآخر الا الالف . ولتصحيح انطباع خاطيء اعطاه بعض الكتاب في التربية المقارنة ، من الضروري ان نلفت النظر الى ان عدد الناطقين بلغة ما لا علاقة له بتميزها . فالروماني (وهو اللسان الفجري) ، والباسكي ليسا واسعي الانتشار في اوربا ، الا انهما فريدان تقريبا . واللسان الباسكي يرتدي اهمية سياسية خاصة في اسبانيا . فلا شيء يفرق الناس بعضهم عن بعض ثقافيا بسهولة اكبر مما تفعله اللغة .

ان اربع عشرة من اللغات الهندية هي لغات رئيسة في المقاطعات . ويتميز بعضها بأداب راقية تعود الى العصور القديمة البعيدة ، الا ان بعضها الآخر ذو مكانة أدبية اشد تواضعا بالرغم من انها لغات رسمية وهي تستعمل على نطاق واسع في التجارة . اما ال ٨١٢ لغة الاقل اهمية، فبعضها لم يطور بعد ابجدية . وبالنسبة لللغات ذات التركيب اللغوي المختلط هناك مبدأ هام يتمثل في تقديم التعليم الابتدائي للاولاد بلغتهم الام ، والانتقال الى التعليم باحدى اللغات الرئيسية فيما بعد . ويشير ذلك، في مراحل التكوين التي تجتازها الهند، مشكلة ما اذا كانت هذه الاختلافات المحلية البارزة يجب ان تبلور بمنحها شكلا تحريريا في الكتب ام لا .

ولناخذ مثالا من اوربا . فلو لم تسجل اللغات السكندنافية (وهي لغات يسهل فهمها بصورة متبادلة على السامع المتفرن) في كتابات متميزة

(*) بين تعداد ١٩٦١ ان هناك ٧٢٢ لغة هندية و ١٠٢ لغة « غير هندية » . وقد اعطيت ١٤ منها اهمية خاصة في البند الثامن من الدستور بوصفها الاساس الاصلي لحدود الولايات . كما ذكرت ١٧ لغة اخرى على انها من اللغات الكبرى ، و ١٩ لغة اضافية على ان الناطقين بها يتراوحون بين ١٠٠٠٠ و ٥٠٠٠٠ شخص . اما اللغات ال ٦٧٢ الاخرى فقد سمحت ايضا بصفتها « لغات » ، ويمكن ان يضاف اليها عدد آخر تحت اسم « اللغات الام mother - Tongues » . وقد احصى التعداد ١٦٥٢ من هذه « اللغات الام » ، وفيها اللغات واللهجات .

في القرن السادس عشر ، لربما تطورت لغة «اسكانديافية» عامة للاغراض الادبية . وفي سويسرا تختلف السويسرية الالمانية العامية اختلافا كبيرا عن الالمانية الادبية الراقية في الانجيل ، والوعظ الكنسي ، ومحطات الاذاعة (حتى بالشكل الذي يتكلمه السويسريون) ، الا انها لم تتخذ شكلا كتابيا حتى وقت قريب جدا ، لاستخدامها في الصفوف الابتدائية . وهكذا فان المصلحين الهنود ، الذين هم بصدد وضع سلبة لاجيال عديدة قادمة ، يواجهون اختيارا صعبا بين التعاطف مع العامية (الذي يلتقي مع الممارسة العامة للمربين المحترفين) والنظرة الواقعية للمستقبل . ف منذ ١٩٤٧ ، انشئت ثماني ولايات جديدة ، بسبب الفروق اللغوية والرها في التجزئة الثقافية بصورة رئيسة .

ان اللغات الدرافيدية في الجنوب تختلف اختلافا جليا عن مشتقات السنسكريتية في الشمال ، وهناك عائلات لغوية اخرى ايضا ، الا ان حوالي ٤٧ ٪ من الهنود يستطيعون فهم لغات الفئة الشمالية (السنسكريتية) على نحو ما . واللغتان الهندية والاوردية مرتبطتان ارتباطا وثيقا ، بحيث انه شاع اثناء الادارة البريطانية نوع من اللغة المشتركة التي تمزج بينهما ، سمي الهندوستاني . وهو يستخدم على نطاق واسع بين الهنود المغتربين . وبالرغم من ان الهند وستاني هو في الحقيقة لغة عامية (ربما وجب علينا ان نقول ، كان) ، فقد كان بإمكانه ان يصبح قوة موحدة في الهند وان يطوّر قوة ادبية . هذا ما اوضى به غاندي . الا انه منذ التحرر والانفصال ، ابتعدت اللغتان ، الهندية (بوضع المزيد من المفردات السنسكريتية، واستخدام الخط الديفاناغاري Devanagari) والاوردية (بوضع المزيد من المفردات المشتقة من الفارسية واستخدام الخط العربي - الفارسي) بصورة متزايدة بعضهما عن بعض . وقد عزز المشاعر اللغوية التي يحافظ عليها الناطقون بكل من اللسانين الواقع المتمثل في ارتباط « الهندية » بصورة اوثق مع المعتقدات الهندية ، و « الاوردية » مع الاسلام ، بالرغم من ان هذا الارتباط ليس مطلقا . وهكذا اختيرت الهندية لتكون اللغة الرسمية في الهند ، والاوردية لتكون اللغة الرسمية في الباكستان . ونظرا لان

الانكليزية واسعة الانتشار في الهند (فقد كانت سابقا لغة الحكم ، وهي مازال الآن لغة التعليم في العديد من الجامعات ، بالإضافة الى انها ترتدي اهمية دولية في كل مجال) ، فقد بدا في فترة ما ان هناك حفا لاختيارها . الا ان الذين يتكلمونها بطلاقة لا يتجاوزون ١ / من الهنود (المتعلمين منهم) ، ومن المفهوم ان تفضل عليها لغة محلية .

الا ان القيمة الاجتماعية للغة الانكليزية مازال مرتفعة ، من جهة اخرى . ففي الحواضر والمدن الكبيرة ، حيث الآباء الهنود متحمسون لابراز ابنائهم بأقصى سرعة ممكنة ، يقبل هؤلاء على دفع أجور باهظة محليا ، لانصاف الانكليز من الهنود او للمسيحيين الذين يتمتعون بمقدرة جيدة في اللغة الانكليزية . وهكذا نشأت مدارس لتقديم هذه السلعة — في شقق المعلمين المتواضعة أحيانا . كما يقوم آخرون بتضحيات جملة لارسال ابنائهم الى مدارس داخلية للغة الانكليزية ، وقد تزايد عدد تلك المدارس التي تقلد بصورة مباشرة أو تقريبية المدارس العامة الانكليزية بسرعة في الواقع بعد الاستقلال ، الا انه مازال قليلا نسبيا .

وتتفق تقارير اللجان الهندية التي شكلت بعد الحرب لبحث أمور اللغة على التوصيات التالية عادة . وهي ان تقديم التعليم الابتدائي باللغة الام هو الشكل الأمثل . الا انه قد يكون ضروريا أحيانا ، ولا سيما بالنسبة للأقليات اللغوية صغيرة الحجم ، ان يضاف الى هذا التعليم العامي ، تعليم للغة المقاطعة بشكل بسيط جدا ، مثل تعليم الاوردية في كشمير . الا ان لغة المقاطعة يجب أن تكتسب اهمية أكبر في المرحلة الثانوية . وقد تكون هذه اللغة أداة التعليم في بعض الحالات ، بالرغم من أنه حيث توجد اقلية لغوية بأعداد كافية ، من الممكن الاستمرار في استخدام اللغة الام في هذه المرحلة أيضا . على أن تعلم لغة المقاطعة الزامي . كما أن قدرا معينا من الهندية يجب أن يعلم أيضا ، في المدارس الثانوية على الأقل . ومع مرور الزمن يتوقع ان يزداد انتشار اللغة الهندية بحيث يصبح استخدامها كمللا . وقد حددت ثلاثة مستويات من

الكفاءة في اللغة الهندية واعطيت توصيات بشأنها للمدارس ، بحسب قرب اللغة الام للتلميذ الى اللغة الهندية .

ان هذا الحساب يرفع عدد اللغات التي تعلمها بعض الاولاد حتى الان الى ثلاث لغات . على انه اذا كانت لغة مقاطعة الولد غير اللغة الهندية، توجب عليه تحصيل كفاءة في لغة اجنبية ، ولكنها هندية ، قبل ان ينتقل الى اللغة الثالثة . اصف الى ذلك ، انه من اجل الاستخدام الدولي ولاغراض شتى تتعلق بالهند كلها . يتوجب على كل فرد يسمر في دراسته عبر نظام المدرسة / المعهد ان يتعلم ايضا اللغة الانكليزية ، على كل حال . وسياسة « اللغات الثلاث » التي يتبناها التخطيط عادة (لغة الولاية ، والهندية ، والانكليزية) تضع عبئا ثقيلا على كل منهاج — قبل النظر في اي شيء آخر .

وعلى مستوى المعهد او الجامعة . ما تزال الانكليزية واسعة الانتشار بوصفها اداة التعليم ، بحكم العادة من جهة ، وبسبب وفرة الكتب الجامعية والمطبوعات الانكليزية والامريكية من جهة اخرى . لذلك كان الطلاب الذين يأملون في الالتحاق بالجامعة ، والآخرين من ذوي المطامح، بحاجة الى تعلم الانكليزية في المدرسة الثانوية . ومنذ الاستقلال ، انخفضت الكفاءة في اللغة الانكليزية ، بالرغم من هذه المكنة . فقد ظهرت اقتراحات جدية تقول بأن الجامعة هي المكان الوحيد الذي يجب ان يحتفظ باللغة الانكليزية ، الا ان الراي العام في ارجاء الشمال يفضل استخدام الهندية، بوصفها لغة الجامعة في كل مكان . بدلا من الانكليزية بأقرب ما يمكن . ولكن ذلك لا يبدو قابلا للتحقيق حتى الآن لاسباب مختلفة . وهناك بديل ثالث ، فرض قانونيا في بعض الولايات ، يتمثل في استخدام لغة المقاطعة في الجامعات . ومن الممكن ان يكون ذلك خطرا اذا أدى الى الاقلال من التبادل بين العلماء . وهناك ايضا مشكلة تبادل الطلاب ، والمعلمين . والكتب الجامعية . ومن الممكن تصور قيام انقسام لغوي ثقافي في الهند اذا تنامي الشعور الوطني الضيق ، نظرا لكونها بلدا شاسعا مشحونا بألوان التنوع .

لقد أوصى بعض المربين بتبني الهندية بوصفها اللغة المشتركة في الشمال (حيث تكون منطوقة أو سهلة الفهم بالنسبة لغالبية السكان) ، على أمل أن ينتشر استعمالها في الجنوب في الوقت المناسب . على أن الجنوبيين ما يزالون يكافحون ، على كل حال ، لصالح استخدام الانكليزية في الحكومة ، والاعمال ، والجامعات ، ويصرحون بأن الانكليزية ليست أكثر غرابة بالنسبة لهم من الهندية ، وليست أسهل على التعلم . إضافة الى أن الانكليزية مستقرة الآن في الاعمال والمحافل التربوية . وتبين قوة موقفهم في السياسة المعلنة لعموم الهند التي أصبحت الهندية بموجبها اللغة « الرسمية » عام ١٩٦٥ ، إلا أن الانكليزية استمرت بوصفها « أداة رسمية مساعدة » .

ومن الواضح أنه بالنسبة للإذاعة ، والتلفاز ، والافلام ، والمبادلات التجارية ، والاسفار ، يفضل تبني واحدة أو أكثر من اللغات الاقليمية في الهند من أجل التواصل على نطاق واسع وعلى المدى البعيد ، إلا أنه في الوضع الراهن لتماس الولد مع المدرسة ، ولحملة على الاستمرار بثقة في برنامج دراسي مطول (وبخاصة في أي إعادة توجيه للتعليم الهندي على أساس محلي) تعاني مشكلة السياسة اللغوية من توترات جمة . وعلينا أن نضيف اليها نقطة هامة أخرى وهي أن بعض اللغات القديمة (مثل السنسكريتية ، والعربية ، والفارسية) ترتبط بكتب معتقدات خاصة . لذلك قد يجري تعلمها إضافة الى اللغات الهندية الحديثة ، وحتى إذا لم تكن موضوعا للتعلم ، فإن قراياتها مع بعض الالسنه الحديثة يفسر بعض التفضيلات اللغوية في الوسط العلماني اليوم .

وربما كان من الأسهل أن يفهم الجميع الهندية أو الانكليزية . ولهذا السبب طوّل بتعليم الهندية في كل مكان ، إلا أن الولايات الجنوبية لا تفعل ذلك واقعيا . فلو تعلم الجميع الهندية ، لكانت التواصلات قد أصبحت أسهل على مستوى المقاطعة ، والمستوى القومي على حد سواء إلا أنه لا توجد أي مقاطعة أو ولاية تتكلم فيها جميع الفئات لغة المقاطعة أو لغاتها . ففي بومباي مثلا يوجد ثلاث من هذه اللغات ، بالرغم من أن

ولاية بومباي القديمة انقسمت لغويا الى ولايتين جديدتين . كما انقسمت
اسام الى ثلاث ولايات . ان الذين يقللون من شأن مشكلات اللغة في الهند
يجهلون الانفعالات العنيفة التي تنشأ عن الاستياء بسبب اللغة . فقد
حدث شغب ضار حول اللغة ادى الى وفيات كثيرة اثناء اعداد الطبعة
السابقة لهذا الكتاب .

هناك مشكلات متميزة عن المشكلات اللغوية ، بالرغم من أنها تقوى
أحيانا بسببها ، وهي مشكلات العنصر والنمط الثقافي . . فهناك الانقسامات
بارزة أيضا بين الجماعات والفئات ، لا بحسب تقسيمات الطوائف ، بل
بحسب الاختلاف في درجة التقدم الاجتماعي . فبعض الجماعات ، على
سبيل المثال ما تزال تعيش حياة قبلية لا حياة ريفية أو مدنية . وهناك
آخرون يتشكلون من مهاجرين موسميي ، بسبب اقتصادهم . والتالي
العوامل اللغوية هنا لتعمق الفروق البشرية . فبالرغم من أن هذه الفروق
يراحب بها على نحو ما لأنها تغني النظرة الهندية الكلية للحياة ، إلا أنها
مع ذلك ، أسباب ممكنة للخلاف الجدي إذا لم تعالج بحساسية كبيرة .
وفضلا عن ذلك ، فحين تكون الكتب ويكون التعليم كله غير مألوف ، فإنه
سينسى على الأرجح في أول فرصة . لقد كانت مشكلة الهدر (التسرب)
خطيرة دوما في الهند ، وهي تزداد خطورة بالتأكيد بسبب خصوصية
اللغات والجماعات . لذلك ليس من المستغرب أن يكون معظم المسؤولين
الهنود قانعين بأنه من غير العملي معالجة التربية الهندية بأسرها في خطة
موحدة النمط . ذلك هو السبب الذي دفع الى تفويض كل من الولايات
بتنظيم خطة خاصة بها ، مع اخضاع هذه الخطة للإشراف والنصح
المركزيين .

تحديات وتغيرات

ان التحديات واضحة بدرجة كافية . يتخذ بعضها أبعادا واسعة ،
ووينهال بعضها الآخر على كل شيء مثل النمل - أو البشهر . وينكسب
الهنود على علاجها بدأب صبور ، إلا أن هذه المشكلات المتشعبة أو التي

لا يمكن ضبطها تتردد في امكنة اخرى . فالجفاف والحروب المدمرة .
على سبيل المثال ، تسبب مشكلات اللجوء الهائلة . ذلك ان الحرب في
بنغلاديش وحدها تركت الهند مع عشرة ملايين اضافية من المشردين ،
دون عمل أو ارض في معظم الاحوال .

ولناخذ حالة « المنبوذين » الذين اشرنا اليهم سابقا ، والذين يسمون
« الهريجين أبناء الله » فقد كان عدد هؤلاء بحسب تعداد السكان
عام ١٩٦١ حوالي ٦٠ مليونا . وكانوا يشكلون حوالي ٢٠٪ من السكان
في خمس ولايات . وكانت ٢١ مليون أسرة « هريجية » فقط تملك
شيئا من الارض ، وكان ما يخص ثلاثة ارباع هؤلاء من الارض التي
يررعونها يقل عن ٥ اكر (الاكر = ٤٠٠٠ م^٢) . لذلك كان يتحتم عليهم
ان يشتغلوا بصفتهم عمالا زراعيين في ارض المزارعين الكبار ، وان
يتنافسوا للحصول على ذلك العمل مع معظم افراد جماعتهم الذين لا يملكون
ارضا . وجدير بالذكر ان « الهريجين Harijans » مقاعد مخصصة
لهم في المجلس النيابي ، الا انه ما من أحد منهم يملك حظا للنجاح في
الانتخابات لمقاعد غير مخصص لهم ، وهكذا يتعزز شعورهم بانتمائهم الى
هذه الفئة من خلال الممارسات العملية . ويمكن ان نكرر الملاحظة نفسها
بصدد التقديم المتوافر لتسهيل دخول « الهريجين » الى التعليم العالي
وهكذا يستمر النسل والاستغلال بالرغم من التشريع الدقيق والمكافآت
الخاصة .

وعلى كل حال ، فان أي اقتراح يتفق على كونه الحل الافضل ،
يجب ان يراعى فيه قابليته للتنفيذ في جميع الولايات الـ ٢٢ ، وفي الـ
٥٦٠.٠٠٠ قرية حيث يسكن اربعة اخماس الهنود ، وحيث تنهار برامج
التحسين التربوي والاجتماعي غالبا لغياب الدافع . ولا يعني ذلك ان
الناس خاملون ، بالرغم من انه لا يخفى مقدار الاثر الذي يمكن للأمراض
المستوطنة وسوء التغذية المديد ان تتركه في الاستجابات . والاحتمال
الاكبر يتمثل في ان ما يهم المصلح الاجتماعي الخارجي قد يأتي في آخر
قائمة التفضيلات والاولويات التي يراها أولئك الذين يعيشون داخل

ثقافة القرية التقليدية . وحين يصبح الفلاحون مهتمين بالظروف هناك ،
فلاستجابة المحتملة منهم تتمثل في مغادرة القرية – عن طريق الفرص
التربوية غالبا .

و فضلا عن ذلك ، فان الذين يسمنون حملات لتحقيق تكافؤ الفرص ،
يجدون أن شرا مثل النبل لا يمكن ان يعالج بمفرده ، فالعلاج يجب ان
ينصب على نظام الطوائف بأكمله . كما قال غاندي نفسه ذات مرة .

وسيفتضي ذلك بدوره مهاجمة الطريقة الهندية في الحياة ، لايصفتها
هقيدة فكرية أو دينا فحسب بل من حيث كونها ايضا نمطا يوميا مستمرا
من أشكال التقيد تجمدت فيه المتطلبات العادية للسلوك خلال قرون
طويلة . وهكذا قد يحدث للهنود ذوي الطبيعة الوداعة ، والذين يتبعون
دينا متسامحا ، ان يندفعوا في هياج جماعي فجائي حين يبدو لهم عالمهم
وكانه يتمزق من حولهم .

لقد نبه ملاحظون حسنو الاطلاع . في الحقيقة ، الى ان المشهد المحلي
المشحون بالتوترات هو الذي يثير مشاعر الفلاحين الوقائية ، في حين
ان التصنيع الضخم وبرامج التخطيط تبقوهم لامبالين . وهكذا فان
الهيئات الوطنية الرئيسة ، مثل الحالة السياسية الطويلة في منتصف
السبعينيات تركت تأثيرا ضعيفا في ثلاثة ارباع سكان الريف – حتى بدا
صدفة ان مشروعا مثل حملة التعقيم يسدد ضربة للعائلة .

ان الاقتصاديين يصرحون بين حين وآخر بأن تحديث الهند (الذي
يشتمل على التصنيع العالي) يجب ان يبنى على اساس اقوى من انتاج
الغذاء واستخدام الارض في الريف الواسع . ولمسايرة ذلك يجب ان يكون
هناك اساس ريفي اقوى للتربية – في المراحل الاولى على الاقل . ومع
ذلك فان اسهام غاندي المميز في التربية – وهو « التربية الاساسية »
التي تربط تعلم الولد بمهارات الاسرة ، والقرية ، والجماعة – لم يشكل
اغراء لمدة طويلة . فهل يعود ذلك الى أن تعلم صنعة من هذا القبيل يمكن
أن يتم بدون المدارس ، والى أن جهازا خارجيا مثل المدارس كان يعد

بصورة أساسية بابا موصلا للعالم الخارجي ؟ أو لان البرنامج والتنفيذ
اكانا خاطئين ؟ ام مجرد ان المعلمين الهنود الذين رغبوا في العودة الى
القرى احسوا بانفسهم واحس بهم الفلاحون كما لو كانوا غرباء ؟ لقد
بينت احداث الاحصاءات الرسمية ان ربع معلمي الهند لم يحصلوا على
تدريب او تربية خاصة على الاطلاق . ومعلمو القرى يضمنون العديدين
من هذا النوع . كما ان الاعداد الذي استطاعت الهند توفيره للمدرسين
منهم لم يكن ذا فائدة في ظروف القرية في معظم الاحوال . ويمكن تقدير
ايمتداد العديد من الهنود المدنيين فكريا وعاطفيا عن الريف من الواقع
المتمثل في ان بعض معلمي المدن الذين يمتلكون مزارع او قرى صغيرة لم
يزورواها الا للما ، وقد لا يزورونها ابدا ، وأن العديد من الهنود المدرسين
يجب ان يعرفوا المزيد حول الهند وحاجاتها . ومن النتائج الواضحة لذلك
وجود معدل للامية يبلغ ٦٠ ٪ . ومن نتائجه الاخرى « مرض الشهادات »
والهروب الى المدن .

لقد اسمى مقال نشرته صحيفة الغارديان the Guardian عام ١٩٧٠
ضمن عمود خاص بالمدن ، مدينة كلكوتا Calcutta بأنها « الفوضى
القصى » للجنس البشري . وهناك ما يسوغ هذا العنوان . فهناك
حدائق عامة واسعة وابنية رشيقة . الا ان الطرقات ومداخل الابنية هي
الملاجئ الوحيدة للكثيرين . ويمتلك آخرون اكواخا مؤقتة خارج المدينة
على طول طريق المطار ، تقوم كما يبدو فوق الطين ، ويجري ما يشبه
الكهاريز حولها . اما العائلة التي تعيش في مساكن ، فنصفها يشغل غرفة
واحدة — بمعدل اربعة اشخاص في الغرفة . كما ان سلطات المدينة
والولاية في مازق دائم ، لان كل تفجر للاعمال العدائية ، بالقلق المحلية
والجفاف والمجاعة او الفيضانات الموسمية ، يسوق المزيد من الناس
لمنطقة المدينة ، ومن الولايات المجاورة على الاغلب ، وينتشر الشحاذون
من الاولاد في كل مكان . واذا لم تكن الكوليرا مستوطنة ، فانها ليست
بعيدة ابدا . وهناك خطط كاملة جاهزة للتخلص من الفوضى ، الا ان
المال لم يكن ابدا في متناول اليد . وفي ظروف كهذه ، كيف يستطيع
هندسة اجتماعية صغيرة الحجم ، ومساعدة ذاتية محلية ان تلاقي قبولا
من اليائسين ؟

نحو خطة تربوية واقعية ؟

في عام ١٩٤٤ ، وقبل ثلاث سنوات من الاستقلال نشرت « الهيئة المركزية الاستشارية للتربية C A B E » تقريراً حول التنمية التربوية لما بعد الحرب . وقد اشير الى هذا التقرير في التعبير العام بصورة واسعة تحت اسم « تقرير سارجنت The Sargent Plan » ، نسبة الى اسم اشهر الموقعين عليه وهو السير جون سارجنت Sir John Sargent الذي كان مفوضاً للتربية آنذاك . وكان هذا العمل هو المحاولة الاولى لتخطيط نظام قومي للتربية في الهند . وقد اعتمد على اعلام من الهنود يتسمون بارتفاع الكفاءات العلمية وباستقلال كبير ، منهم : الدكتور سى . رادا كريشنان Dr. S. Radhakrishnan الذي اصبح فيما بعد رئيساً لجمهورية الهند المستقلة ، والدكتور ز . حسين Dr. Z. Husain الذي كان نائباً للرئيس د. كريشنان ، والسيد ب. ج . خير B. G. Kher الذي اصبح فيما بعد رئيساً للوزراء ووزيراً للتربية في ولاية بومباي ، واعطى اسمه لتقرير « لجنة خير » عام ١٩٥٠ .

لذلك كان مما يدعو للاسف أن تنتقد « خطة سارجنت » دونما حق من جوانب مختلفة من مربين هنود عديدين . لقد تدمروا قائلين ان الخطة « اجنبية » ، وانها تتوقع أن يتطلب تنفيذ توصياتها فترة . { علما (وهي لم تقترب من التحقيق في أي مكان بعد) ، وانها لم تضع اهدافا عالية بدرجة كافية في جميع المجالات ، في الوقت ذاته من جهة ، وهي تميز بوضوح بعض الاولويات القوية من جهة أخرى ، ومنها : « مراكز التفوق » لتعمل بوصفها مراكز لنشر القدوة الحسنة ، ونظام افضل الاعداد المعلمين وشروط افضل للتعليم ، والتربية قبل المدرسية وتربية الكبار لدعم المدارس ، و « التربية الاساسية » في المدارس الابتدائية ، و « المدارس المتعددة الأغراض » من النوع الشامل في المرحلة الثانوية . وقد قدمت بعض هذه التوضيحات قبل ذلك بالطبع ، الا أن خطة ١٩٤٤ وضعتها ضمن ترتيب معقول عملي . ولكن بعض العلماء الهنود البلوزين

كانوا أكثر واقعية في تقديرهم(*) آنذاك وفيما بعد ، نذكر منهم على
الاخص الدكتور ج . سيدين Dr. Z. G. Saiyidain .

ومن الضروري ان نعيد الى الذاكرة ان الولايات ما تزال مسؤولة
قانونيا عن أنظمة التربية الخاصة بها ، وبخاصة على المستويين الابتدائي
والثانوي . أما التعليم العالي والفني ، وبعض الخطوط الموجهة الرئيسة
فقد أصبحت من صلاحية الإدارة المشتركة للحكومة الفدرالية والولايات
بصورة متزايدة خلال السبعينيات . ولكنه ظهر قبل ذلك اتجاه لوضع
قوانين مثل قانون دلهي للتعليم الابتدائي لعام ١٩٦٠ ، وقانون لجنة
المنح الجامعية لعام ١٩٥٦ على انها أمثلة يمكن احتداؤها في تشريع
الولايات .

ومنذ ذلك الوقت شكلت عدة لجان تعنى بجوانب من التخطيط
التربوي ، الا من أهمها بالتأكيد كان تقرير : التربية والتنمية القومية ،
الذي نشر عام ١٩٦٦ ، وعرف « بتقرير لجنة كوثاري » نسبة الى رئيس
اللجنة . وإضافة الى الدكتور كوثاري Dr. Kothari ، الذي كان يرأس
ايضا «لجنة المنح الجامعية» ، ضمت اللجنة ١٥ عضوا ، منهم خمسة خبراء
أجانب قدمتهم اليونسكو . وكان يتوقع آنذ بأن الخطة الرابعة ستغطي
الاعوام من ١٩٦٦ الى ١٩٧١ ، لذلك ينظر غالبا الى تقرير كوثاري في
علاقته بتلك الخطة . والنقاط الرئيسة التي تضمنها تقرير اللجنة هي :

٢ - ادخال خبرة العمل والخدمة الاجتماعية بوصفهما جزءا لا
يتجزأ من التربية ، وتنظيمهما في المدارس و / أو المزارع والمشاغل ؛

* للحصول على عرض موضوعي متواضع للتربية الهندية ومشكلاتها ، نحيل القراء على

كتاب السير جون سارجنت : المجتمع والمدارس والتقدم في الهند ،

Sir John Sargent, Society, Schools and Progress in

India, Oxford : Pergamon Press, 1968.

وهو يقدم نوعا من التبصر في العلاقات الرسمية والشخصية بين كل الجهات
والجهاات ذات العلاقة ، لم يستطع اي كتاب آخر تقديمه ، الا انه ينقص من أهمية
التأثير الذي مارسه المؤلف في القرارات التي اتخذتها عدة لجان هندية شهيرة .

- ب - التركيز على التربية الخلقية ومسؤولية المواطنة ؛
ج - ربط التربية بالحياة وتسهيل الانتقال من المدرسة الى الحياة ،
وبالتالي ادخال المزيد من العناصر المهنية في المدارس الثانوية ؛
د - اقامة مراكز للدراسة المتقدمة ، وانشاء عدد قليل من الجامعات
التي تتمتع فعلا بمكانة دولية ؛
هـ - توفير تقديرات أكثر وافضل لتربية المعلمين ؛
و - تحسين التربية الزراعية ؛
ز - تنمية مؤسسات (تجريبية أو نموذجية) تعنى بالتنوع والتقدم
في جميع مراحل التربية .

كان من الواضح أن هذا البرنامج الطموح الواسع المدى سيكون بالغ
الكلفة . وكان الانفاق الكلي على التربية في تلك الفترة يبلغ ٣٪ من الدخل
القومي العام ، إلا أن اللجنة أوصت بأن هذه النسبة يجب أن تصل
إلى ٦٪ بحلول عام ١٩٨٦ . مع التركيز أيضا على أن التربية المطلوبة في
الهند على نطاق واسع ، والتي تطالب لنفسها بالتنوع الجيدة ، لا يمكن
أن تدعم إلا إذا كانت أسهاما مباشرا في الانتاجية القومية . لقد كتب
غاندي نفسه عام ١٩٤٧ ، حول « التربية الأساسية » « المرتبطة بالحرف
الييدوية ، التي هي أدنى بكثير من ذلك ، والتي شجعها مخططة المسمى
« Wandha Scheme » قائلا أن تلك التربية يجب أن تمول نفسها
بنفسها ، ولكن ذلك كان على مستوى الحرف القروية وبيع منتجات
الأولاد ، لا على مستوى تخطيط الهند بأكملها . يبقى أن نرى ما القدر
الذي تستطيع موارد الهند تحقيقه من تقرير اللجنة العملاق .

في عام ١٩٧٠ ، ضمنت الهيئة المركزية الاستشارية للتربية (لحكومة
عموم الهند) الدستور مطالبة بتوفير تعليم ابتدائي ذي ثماني سنوات ،
مجاني الزامي للجميع .

واستنادا الى الاتجاهات الحالية ، يبدو أنه ما من ولاية قادرة على تحقيق هذا الهدف المنصوص عنه في البند ٤٥ من الدستور قبل عام ١٩٨٠ ، ولن تكون ولايت عديدة قادرة على ذلك الا في القرن الواحد والعشرين .

وبالرغم من ذلك ، فقد كانت الجهود مدهشة ، مع ما يزيد على ٦.١٠.٠٠٠ مدرسة ابتدائية ، وحوالي ٤.٠٠.٠ مدرسة ثانوية ، وحوالي ٣٥ مليوناً من المعلمين ، وما يزيد على ١.٠٠ مليون من المتعلمين . فالخدمات المجانية للمدرسة الابتدائية الدنيا (حتى حوالي الحادية عشرة من العمر) موجودة في جميع الولايات . ومعظم الولايات تقدم أيضا مدرسة ابتدائية عليا مجانية (للاعمار من ١١ - ١٤) ، وهناك ولايات تجعل هذا التقديم مجانيا للبنات فقط . الا أن الالتحاق حتى بالمستوى الأدنى ما يزال بعيدا عن الكمال ، وحتى الالتحاق نفسه ما يزال بعيدا عن أن يكون دواما منتظما . كما أنه بالرغم من صدور القوانين في ما يقرب من نصف الولايات بجعل التعليم الابتدائي الأدنى الزاميا ، فهذا التعليم ما يزال بعيدا عن الالتزام . وهناك ولايات قليلة لا تملك تعليمًا ابتدائيًا حاليا مجانيًا .

واذا اخذنا الاطفال الذين هم في عمر السادسة ، رأينا أن ٢٠٪ منهم لا يلتحقون بأي مدرسة و ٥٥٪ منهم يتسربون قبل عمر ال ١٤ ، بحيث أن نسبة الذين يكملون الصف الثامن يبلغون ٢٥٪ في احسن الاحوال . كما أن ٧٠٪ من الاماكن في التربية الثانوية و ٨٠٪ من الاماكن في التعليم العالي تحتلها الفئات العليا من حيث الدخل القومي والتي تشكل ٣٠٪ من السكان . وهكذا فإن الفروق الاجتماعية ما تزال باقية لتزيد في الصعوبات في الطرف الأدنى من السلم الاجتماعي الاقتصادي ، ولتحول في الوقت ذاته اهتمام الهند نحو الاقلية التي تتسلك السلم التربوي بنجاح - عن طريق اجتياز الامتحانات التي تستبعد الغالبية العظمى من الناس ، والقسم الأكبر من حاجات الهند الأساسية .

لذلك كان النمو الهائل للتعليم العالي ، بدون أساس قوي من المعلمين الابتدائي والثانوي ، يشكل واحدة من المشكلات التربوية الرئيسية في الهند بعد الحرب . وقد أطلق عليها اسم « السحابة المنتشرة كالقطر » - وهذا الوصف المشؤوم ليس خاطئا كليا ، عندما نتحقق من أن عددا مخيفا من الخريجين الجدد ينزلون سنويا الى سوق العمل مقابل عدد غير مناسب اطلاقا من الاعمال ، حتى من النوع الاشد حقارة . ان كل مكان في التعليم العالي يعني أن عشرة أو أكثر من الاولاد لن ينفق عليهم ذلك المال في المعلمين الابتدائي أو الثانوي . وقد اقترح مرارا تحويل للموارد بالاتجاه الهابط ، ولكن القليلين يناصرون المدارس الابتدائية ، لأن القليلين يقبلون دعم التربية المرتبطة بالمهنة حين يصل الامر الى دفع المال ومباشرة العمل .

ان ال ١.٢ جامعة « تقليدية » التي تعددها الاحصاءات الاخيرة ليست جميعها مؤسسات تعليمية بالمعنى الضيق للكلمة . فبعضها يقتصر على كونه هيئات فاحصة تمنح درجات لـ « المعاهد الملحقه » بها ، وعدد هذه المعاهد يقارب ٥٠٠ معهد . وعدد كبير منها (حوالي ٧٦٪) يتمثل في مؤسسات أهلية ، تساندها الولاية غالبا . ومن المفهوم في هذه الظروف ، أنها تميل الى التركيز على الموضوعات الادبية وما يشابهها من الموضوعات سهلة التدريس ، وقليلة الكلفة . والعديد من « المعاهد الملحقه » لا تتعدى كونها أقساما عليا في مدارس ، هي نفسها أهلية . ومن الصعب معرفة مقدار ما يمكنها تقديمه لخدمة الحاجات العادية والتقنية للهند الحديثة . (ومن المشكوك فيه في الحقيقة ، ضمن التركيز الحالي على المؤهلات الشكلية الورقية - ونعني بها الشهادات - أن يكون حتى ال ٢٩١ معهدا بولتكنيكيا وال ٣٥٦ معهدا للتدريب الصناعي قادرة على عمل الكثير من أجل تحويل الانتباه عن متابعة الشهادات وتوجيهه نحو الرعاية الأساسية لما تحتاج اليه الهند تربويا) . ومهما كان الامر ، فإن تكاثر « المعاهد » والجامعات على هذا النحو الثقيل في القمة ، زاد في عدم توازن التعليم الكتبي الهندي من دون شك ، أكثر من أي وقت مضى . وبالرغم مما يبدو من أن هذه التعليقات يجب أن تظهر في فقرة

خاصة بالتعليم العالي ، فان التأثير التراكمي لكابوس التعليم العالي على المدارس يمثل مشكلة عامة تؤثر في مستقبل الهند بأكمله .

لذلك كان من الضروري تقويم نسب اشكال الدراسة المختلفة - وادوارها النشطة في البنية العامة للمجتمع - بصورة اساسية قبل ان يحدث اصلاح فعال في اي من القطاعات . على ان يقوم التقويم الاول في السياق الهندي المباشر ، وان يكون حساسا في الوقت ذاته بآثار ابعاد مدى . ان مواطني البلدان المتقدمة ينسون غالبا القدر الذي ندين به جميعا لـ « نرف الأدمغة » من بلدان مثل الهند وايران . فالعديد من الدول ذات الدخل المنخفض تتنازل للدول ذات الدخل العالي راحة عن اكثر من كل ما حصلت عليه على هيئة « مساعدة فنية » . وأولئك العلماء والتقنيون الذين يباشرون أعمالا في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية ، هم بالضبط ذلك النوع من المتخصصين الذين يمثلون آخر من تقدر الهند وجيرانها على خسارتهم ، الا ان مؤهلاتهم شكلت توترا قاسيا في انظمتها الآسيوية .

ففي جميع الظروف ، ليس من المدهش ، ما يبدو غالبا من أن قيم الولاء للأسرة الممتدة تحل محل اعتبارات العدالة الموضوعية ، عندما يتعلق الامر بالمنافسة على الاعمال والترفيهات . فهناك القليل من الفرص الجيدة ، وهناك بالمقابل متنافسون كثر ، وأقل ما يقال في هذه الظروف ان حظ الفرد بالاختيار محفوف بالمخاطر . وهكذا فان المحاباة والتعيين السياسي يشكلان ممارسات شائعة . كما ان العديد من المراقبين المتعاطفين مع مشروع غير مسوغ محطيا أو طريقة هادرة للقوى العاملة يترددون بالطبع في ابعاد غير الكفاء ، أو في تعكير النظام . وينتج عن ذلك انه ما من أحد يعرف عدد التقارير والتوصيات الممتازة التي تصطف على رفوف المكاتب أو تجمع الغبار من الارض فحسب . فالمشكلات تنشأ وتتكاثر حتى قبل ان يبدو اكثر الافراد قوة قادرا على تحقيق عمل اصلاحي يحظى بموافقة الآخرين ومؤازرتهم .

البنية المدرسية واعادة تنظيمها :

ان المادة ٤٥ من الدستور تلزم الهند مبدئيا بتوفير ثمانى سنوات من التربية الابتدائية العامة ، بصورة مجانية الزامية للجميع . وقد عكست الانظمة المدرسية التي تطورت في الولايات ال ٢٢ هذا الالتزام ، حتى فترة قريبة ، على نحو يقسم التعليم الابتدائي الى حقتين : الابتدائية « الدنيا » والابتدائية « العليا » . وتمتد الحلقة الاولى الى حوالي عمر ال ١١ ، وتضم الثانية مستويات التحصيل التي تعد مناسبة للاعمار بين ١١ و ١٤ . الا أن التشريع وتخصيص الاموال والعاملين حققا مستويات من التنفيذ تختلف من ولاية الى اخرى ، كما تختلف ضمن الولايات نفسها ، وذلك بحسب توافر الموارد وروح المبادرة .

وهكذا فان التقديم للتربية الابتدائية الكاملة لم يتوافر ، كما رأينا فيما سبق ، لجميع قطاعات السكان . ففي اواخر السبعينيات لم يكن متوسط الالتحاق في عمر ال ١١ يتجاوز نسبة ٨٠٪ ، كما كان الغياب والتسرب في المناطق الريفية الفقيرة ينقص الدوام الفعلي بدرجة اكبر ، بحيث أن ٥٥٪ من المسجلين كانوا يتسربون اثناء السنوات الابتدائية الاولى . ومن هنا ، كان التعليم « الابتدائي الاعلى » او « المتوسط » حتى سن ال ١٤ ، والذي يقال عنه انه يوفر للعموم في بضع ولايات (على أنه نادرا ما يكون مجانيا بصورة كلية) ، ما يزال مطمحا بعيدا للعديدين الذين كان من الممكن أن يفيدوا منه .

وفي هذه الظروف كان من الصعوبة بمكان على ما يبدو تنفيذ الضمانات التي قصدها الدستور حتى ضمن الاطار القديم للتعليم ، الذي كان مألوفنا ومرجوا بالرغم من صورته وتركيزه على طريقة التعليم . فالنظام الاهلي ، الذي يوفر التعليم لحوالي ١٧٪ من المتحقين حتى في المرحلة الابتدائية (ولنسبة اكبر ايضا من أولئك الذين يستمرون في الدراسة لمدة أطول) ، كان يمثل على نحو ما مقياسا لما يجب أن يهدف اليه المتعلمون . وكانت الامتحانات توفر المعيار الاكيد - لأنها توضع

عادة من مجالس المنطقة أو المدرسة في نهاية كل فصل ، وفي نهاية العام أيضا . الا أن توصيات كوثاري لعام ١٩٦٦ (ص ٤٧٤ من الكتاب) وتقارير أخرى اقتضت الحاجة إلى اصلاح واسع النطاق - ولو كان ذلك من أجل المساعدة في تنفيذ الخطط القومية الجديدة فقط .

لقد وضعت الخطة الخمسية الخامسة (١٩٧٤-١٩٧٩) لنفسها هدفا يتمثل في تحقيق نسبة التحاق ١٠٠٪ للفئة العمرية من ٦-١١، و ٧٥٪ للفئة العمرية من ١١-١٤ أو حتى «المستوى ٨ Standard VIII» ، (ونظرا لأن الأعمار لا تتطابق مع السنوات الدراسية في الهند على الإطلاق ، فإن هناك انتشارا أكبر لعادة الحديث بلغة «المستويات Standards» ، وهكذا فإن «المستوى ٨» يعني التحصيل المتوقع للطالب الناجح في عمر ال ١٤ . وفي سبيل الوقاية من الهدر والتسرب ، لثلا نذكر إعادة الصف ، عملت الخطة الخامسة على ضمان كون الذين يلتحقون بالصف الابتدائي الاول «المستوى ١» من عمر متجانس . وإذا كان هناك تقدم مطرد وتعليم جيد، فمن الممكن أن يكون جميع التلاميذ جاهزين للثانوية العامة ذات المكانة الكبيرة أو التعليم المهني بدءا من «المستوى ٨» .

ومع أن التربية الابتدائية ، في الحقيقة ، تنتهي في بعض الولايات مع «المستوى ٧» ، وأن المرء يجد أحيانا أكثر من نمط بنيوي في المكان الواحد ، إلا أن المقاربة الأساسية لسنوات ثمان من التربية الابتدائية تنقسم إلى حلقتين تبقى عادة ذات دلالة ، لأن جذورها تمتد إلى الدستور ، وقد تجسدت في تشريعات الولايات . كما أنها ترسم حدود الامتداد التدريجي للتعليم المجاني حين تشعر الولايات بقدرتها على توفير تقديماته ، منتقلة تدريجيا من عمر ال ١١ إلى نواحي عمر ال ١٤ .

غير أن الجهد المستمر في عموم الهند لإعادة تنظيم التربية وربطها بالحياة والذي وضعت ملامحه في تقرير كوثاري لعام ١٩٦٦ والتوصيات اللاحقة ، هذا الجهد وجد تعبيرا مختلفا في سياسة قومية جديدة للتربية أعلن عنها عام ١٩٦٨ . وقد أيدت هذه السياسة بنية شاملة تتكون من

١٠ سنوات من « المدرسة العامة » (وتشتمل على قدر متصاعد من الواقعية المهنية) ، يتبعها سنتان في « المعهد College » (مع عنصر أكثر اتساعاً من الاعداد المهني لعظم الذين استمروا في دراستهم أيضا) ، يتبعهما ثلاث سنوات من التعليم العالي .

وقد ادخل نمط « ١٠ + ٢ + ٣ » هذا منذئذ في تشريعات معظم الولايات . وتم التوصل الى توصيات ومقتضيات لاعادة التنظيم واعداد المناهج ضمن جهود مشتركة على المستوى الفدرالي ومستوى الولايات معا . وبحلول عام ١٩٧٨ بدا من المؤكد ان هذا النمط سيكون النمط السائد في المستقبل في عموم الهند . ذلك انه ، منذ عام ١٩٧٠ تطورت صلة اشد وثوقا بين وزارة التربية الفدرالية ووزارات التربية في الولايات عن طريق « الهيئة الاستشارية المركزية للتربية » ، وفي عام ١٩٧٦ حصلت حكومة الهند الفدرالية على سلطات جديدة تمكنها من الحاق مجال التربية بتلك المجالات الاخرى للمسؤولية التي كانت تملك حق المشاركة في ضبطها . وهكذا فان صيغة « ١٠ + ٢ + ٣ » تبدو مضمونة بصفتها سياسة المستقبل لعموم الهند .

وعلينا ان نبين ايضا ان وزراء التربية لجميع الولايات (وممثلي الوزارة الفدرالية ايضا) يشاركون في عضوية « الهيئة المركزية الاستشارية للتربية » التي اقرت مخطط « ١٠ + ٢ + ٣ » ، وأن كلاً من الولايات اصدرت التشريعات المناسبة بصدده . وأن جميع الولايات تحصل على الاستشارات والمعونة من المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين (NCERT) ، الذي يساعد وزارة التربية الفدرالية في تطوير البرامج التربوية واعادة تكييف السياسات البنيوية . وهكذا يبدو ان الاتفاق الشامل مضمون لهذا المخطط .

الا ان الاتفاق بشأن خطة بنيوية شيء ، واعادة تنظيم البنى ، والمناهج ، والممارسات الفعلية شيء آخر - في أي بلد ، وربما بشكل أكبر وسط الصعوبات العديدة الخاصة بالهند . كما أن مسألة التمويل والموارد الاخرى بالغة الخطورة . غير ان الاهمية الاشد عمقا على المدى

البعيد تتمثل فيما يجري تعليمه وتعلمه - أو فيما لا يجري تعلمه .
ومن الواضح أن الامكانية العملية لتنفيذه من حيث عدد المعلمين ،
واستعداد المعلمين ، والقبول المحلي ، كانت موضع شك ، لأن الموارد
المحلية المادية والبشرية هي التي تستخدم في هذا التنفيذ .

إننا نرى مشكلات الهند بصورة حية حين ننظر (على سبيل المثال)
في توصيات لجنة للمناهج عام ١٩٧٧ ، أثناء وضع التفاصيل التي يجب
أن تغطي (ضمن كل من المراحل) في نظام الـ « ١٠ + ٢ + ٣ » .
لقد قيل لنا أن التلاميذ عليهم أن يتعلموا في « مدارس السنوات العشر »
العناصر التالية : اللغات الثلاث (التي أشرنا إليها فيما سبق) بحسب
الحاجات المحلية ، ثم الرياضيات ، وقدر من الفيزياء ، وعلم الحياة ،
وعلم الاجتماع ، إضافة إلى التربية الرياضية ، والفنية ، والصحية -
وخبرة في التربية العملية . أن ما يسوغ إدراج قدر من جميع هذه
العناصر لن يكون وجوده صعبا في بلد مديني حسن الاوضاع ، إلا أنه
ما من أحد يستطيع أن يضمن تقديمه بصورة فعالة لكل فرد - أو لأي
من الأفراد ، في ظروف الهند . أن التربية المهنية (التي يقصد إدراجها
بصورة أقوى في السنوات الأخيرة من مدرسة السنوات العشر) تكلف
أربعة أضعاف ما يكلفه التعليم الكتبي أو خمسة أضعافه . وهل يتقبله
الأهل والتلاميذ ؟ لذلك ربما كان هناك توقع بأن بعض الحماسة الأولى
ستفسح الطريق خلال وقت قصير للتربية ، وبدلك يتعرض مفهوم
مدرسة السنوات العشر وبرنامجها كله للتشكك على نطاق واسع .

ولنفرض أن جميع التلاميذ المتوقعين تكدسوا في المدارس ، فكم من
هذه المدارس تستطيع تقديم جميع هذه الأشياء ؟ إن جداول التوقيت
في الهند تحسب عادة على أساس نصف ساعة أو ما يزيد قليلا للحنة
الدرسية الواحدة . فهل ستكون الأقسام التجديدية للمنهج تتابعا لمجرد
شكليات عبر الأسبوع المكون من ٨ حصة دراسية ؟ أم أنه يمكن تصميم
استخدام آخر للأسبوع ذي الأيام الخمسة ، التي يتشكل كل منها من
خمس ساعات ؟ وهل يجب إعطاء تمهين التعليم ، الذي أعلن على الأ ،

اولوية اكبر في المدرسة ذات السنوات العشر ؟ أم ان هذا التركيز يجب ان يأتي في فترة المعهد ذي السنتين الذي يتبع تلك المدرسة ؟

لقد تصور المخططون مسبقا أن نصف الذين يغادرون المدرسة ذات السنوات العشر على الاقل يمكن حثهم على الالتحاق بدراسات موجهة نحو العمل اثناء مرحلة « المعهد » ، بحيث يعدون انفسهم للمهارات ذات المدى المتوسط والتي تحتاج اليها الهند امس الحاجة - وفي ذلك تحويل غير مباشر لمجموعات من الطلاب ربما كانت قدراتهم اقل من أن تناسب الدراسة الجامعية ، عن الجامعات المكتظة بدونهم ؟ الا أنه حتى الآن تم اقناع ١٢ ٪ فقط من طلاب المدارس الثانوية (والذين لا يشكلون الا نسبة بسيطة من الفئة العمرية المقابلة) بالالتحاق بتدريب فني أو قبل - مهني على مستوى المعهد ذي السنتين . وهناك احصاء جديد لعموم الهند يعطي مجموعا للملتحقين بهذه المعاهد الفنية لا يتجاوز ٥٠٠٠٠ طالب . ونتيجة لذلك حدث الكثير من المناقشات الاضافية حول علاقة الاعداد للعمل ببقية التعليم . وأيد بعضهم وضع هذا الاعداد خارج المنهاج كليا ، وتوفير تقديمات له خارج المدرسة .

وهكذا لم يكن من المدهش ان نقرا عن تقديم اقتراح باجراء مراجعة جديدة للبنية والمنهاج في التوائم الذي عقد بدلهي في كانون الاول/ديسمبر ١٩٧٧ ، وعن النظر في هذا الاقتراح بدقة طوال عام ١٩٧٨ . ومن المؤكد ان هذا التعديل لن يكون الاخير ، نظرا لأن المبادئ والمثل يجب ان تخضع للسياسة العملية . واذا أردنا الحق ، فان المشروع المعدل (لبنية ٨ + ٤ + ٣ مع اعادة تنظيم للمنهاج) جاء اقرب الى النظام المألوف خلال فترة طويلة قبل ادخال تجديد الـ ١٠ + ٢ + ٣ ، وللواقع المعاصر على السواء . ف ٩٥ ٪ من المدارس تقوم في الارياف مع ٧٥ ٪ من الملتحقين ، وهي مزودة غالبا بمعلمين ضعيفي التأهيل . وفي عام ١٩٧٨ خسر التعليم النظامي ٧٥ ٪ من تلاميذه قبل ان ينهوا «المستوى ٨» ، واكثر من ٩٠ ٪ منهم مع «المستوى ١٠» . لذلك كان هدف تحقيق تعليم فعال لفترة ثماني سنوات اكثر واقعية . كما ان ادخال قدر اكبر من

العناصر أو التركيزات « الفنية أو المهنية » يمكن أن يجعل عددا أكبر من الطلاب يبقون في المدرسة حتى في هذا الوضع ، وإذا ما تمكنت الخطة الخمسية التي تنتهي عام ١٩٨٤ من تحقيق « التعليم الابتدائي للجميع » حتى « المستوى ٨ » ، وفقا لمقاصدها ، فإن اتمام مناهج ما تعنيه التربية الابتدائية لجميع الهنود قد يتطلب اتملما بنويا لتلك المرحلة الابتدائية في حوالي سن ال ١٤ . وهكذا تؤخذ بالحسبان ضمانات الدستور .

على أن هذا كله مجرد تخمينات بشأن المستقبل — من النموذج الذي استرسل فيه المربون الهنود قبل الاستقلال بزمن طويل . ذلك أن بنية مدرسية من نوع ٨ + ٤ + ٣ لا تعني بالضرورة اختصارا اثناء الممارسة الفعلية ، ما دام تحقيق حتى ثماني سنوات من الدراسة ما يزال هدفا بعيدا في معظم أجزاء الهند . وفي سبيل التأكد من أن السنوات الثمان من التعليم الابتدائي لن تكون منتهية — تغلق الباب في وجه دراسات لاحقة — وضعت أيضا خطط موسعة لما بعد المدرسة ولتربية الكبار . وهذا يعني في الهند بصورة خاصة توفير تقديمات للمدى العمري من ١٥ — ٣٥ . ومن المأمول أن تصل هذه التقديمات الى ١٠٠ مليون راشد . فقد جرى عام ١٩٧٨ تدشين برنامج قومي لتربية الكبار لهذا الغرض بمناسبة الاحتفال بالعيد ال ١٩٠ ليلاد غاندي . ولكن دعونا نرجع الى المدارس .

داخل المدارس : انجازات وشكوك :

من المستحيل تقريبا رسم صورة تمثل المدرسة الهندية . فالمشور على تنوع واسع ما يزال سهلا حتى في مدينة تقديمية كثيفة السكان ، وعلى مستوى التعليم الابتدائي . فالمدارس البلدية (أو المحلية) ، والمدارس المعانة ، والمؤسسات الاهلية يختلف بعضها عن بعض أشد الاختلاف بالضرورة ، تبعاً لربائنها ، والهيئة التعليمية فيها ، والاجور التي تتقاضاها ، وحجم تجهيزاتها . ومن حي لآخر في أي مدينة ، ومن منطقة لآخرى في كل ولاية تغير الظروف كليا ما الذي يجب أن يحدث .

ذلك أن الاهتمام الرئيسي يتمثل في جعل الاولاد يذهبون الى المدرسة ، وفي ابقائهم فيها مشغولين بما ينفع . وفي العديد من المدن ذات الحجم المعقول (لثلا نقول شيئا عن القرى التي يتميز بها التقليد الهندي) قد يجد الآباء من الضروري ، أو من الافضل ، ابقاء الطفل في المنزل أو في الحقول ، وإذا جلب عمل الولد القليل من الروبيات الاضافية ، أو حتى القليل من الطعام ، فإن هناك اغواء باستخدامه . هذه هي الخلفية التي نبدأ بها ، والتي يجب ألا ننساها حين ننظر في الغياب والاختفاء في « الحصول على درجة أو شهادة » . اضع الى ذلك انه ما دام تقديم تعليم مجاني في الصفوف الابتدائية لم يصبح ممكنا في كل مكان ، فإن العديد من الاهالي الذين يرغبون في حصول ابنائهم على التربية ، لا يرسلونهم الى المدرسة لا لشيء الا لانهم لا يستطيعون دفع تكاليفها .

الا ان هناك ، من جهة اخرى ، الآباء الذين يستطيعون ارسال اولادهم الى المدارس والذين يعرفون ان المدرسة هي الوسيلة الاقوى لتحقيق حياة أكثر راحة ، وهؤلاء يتحمسون أشد الحماسة للقيام بذلك . وفي الممارسة العملية ، لا توجه المعلمة الكثير من الاسئلة حول اعمار الاولاد الذين يقع تعليمهم على عاتقها . وبالرغم من أن العمر المتوقع لدخول المدرسة هو سن السادسة ، فإن غالبية الاولاد يكونون في السابعة ، في حين تكون قلة منهم تنتمي الى أسر عالية التطلع في سن الخامسة . وقد لا تعطي البنات اعمارهن اطلاقا . وهكذا فإن « البصف الاول يمكن أن يضم البنين والبنات الذي ينتمون الى أكثر الخلائط تنوعا من جميع الجوانب . وبالرغم من أن الصفوف يجب ألا تضم ، من حيث المبدأ ، أكثر من ٣٠ ولدا ، فهي في الواقع قد تحتوي عددا يزيد على ذلك . وهناك احتمال كبير في المدن في أن يحتشد الاولاد مرصوصين على المقاعد الخشبية الطويلة ، وفي مدن الارياف في أن يجلسوا مجتمعين على فراش ، وفي القرى الفقيرة في أن يكتفوا بالجلوس أو الوقوف ، وأن يكون الصبيان الصغار مرأة من الرأس حتى الخصر .

ان عددا كبيرا من المدارس يعمل بحسب المبدأ المتمثل في أن لكل

أربعة صفوف ثلاثة من المعلمين . وهناك اعتماد كبير على العرفاء لمساعدة المعلمين ، وهؤلاء في العادة اولاد في عمر زملائهم في الصف ، الا أنهم يؤدون العمل بشكل أفضل . اما الامكنة التي تشغلها المدارس فهي تتراوح بالطبع بين المباني الحديثة ، والمنشآت القروية التي تتكون من سقف يقوم على أربعة أعمدة ، او حتى جذع شجرة مارك هوبكنز Mark Hopkins (*) الذي يضرب به المثل . والشئ نفسه ينطبق على التجهيزات . فمعلمو المدن يحصلون على سبورة وكتب ، في حين يحصل الاولاد على الواح اردوازية ، او صفائح قصديرية مطلية ، او قطع خشبية مستطيلة للكتابة . الا ان المدارس « الاساسية » في القرى البعيدة قد تضطر الى ممارسة الكتابة على الرمل . كما ان المدى الواسع نفسه يمكن ان يوجد في صفوف المعلمين ، فقد نصادف سيدة شابة عالية التربية ترقيدي ساريا جميلا ، او رجلا كهلا هزيلا يهمل حلاقة ذقنه ، او أي شيء بينهما . وهناك امثلة معروفة لمعلمين يعملون بعض الوقت في الزراعة ، او يكسبون ما يكفي لمعيشتهم خارج المدرسة بطريقة أخرى . فالمشكلات التي يواجهها المربون الهنود متشعبة جدا وعلاجها عسير جدا .

ان الدوام المدرسي للاولاد يمكن ان يبدأ في الساعة التاسعة او بالتاسعة والنصف صباحا في المدن شتاء ، ولكنه قد يبدأ احيانا في السادسة والنصف او السابعة في حرارة الصيف الخائقة . وعلى المعلمة أداء ما يتوجب على المعلمين في كل مكان ، أعني مهمة حافلة بالتكرار في تعليم القراءة . الا انها نظرا لتجهيزاتها المادية الضئيلة لا تكاد تأمل في عمل ما يزيد على استعمال تقليد « الحكك والكلام » - فهي تكتب الحروف ، وتنطق بالاصوات ، وتجعل الصف يردد وراءها في كورس . وفي نهاية السنة الاولى ، يتوقع من الاولاد ان يكونوا قادرين على قراءة اصوات الكتابة الديفناجارية « Devanagari » ، التي يزيد في تعقيدها ، على كل حال ، ان الكلمات يجب ان يتصل بعضها ببعض

(*) مارك هوبكنز (١٨٠٢ - ١٨٨٧) ، راهب ومرب امريكي (المترجمة) .

صوتيا اثناء التمرين لتوضيح المراس الفعلي للحديث اليومي بدلا من الاكتفاء بعرض نظري حول الكيفية التي يجب ان تنطق بها الكلمات المفردة . وهو انجاز غير قليل الا انه قد لا يكون هناك كثير من التمرين على الكتابة .

غير ان الاولاد يضمون العديدين ممن يشكلون حافزا قويا للآخرين في اجتياز الصفوف مع التطلع الى « الترفيعات المزدوجة » . ومن الطبيعي ان يدفع الآباء والمعلمون هؤلاء الاولاد الى الامام . ان المدى الكامل للصفوف في المدرستين الابتدائية والثانوية (ومن ضمنه ، على الاخص ، السنتان الجديدتان في « المعهد » او المعهد « المتوسط » القديم) ، يجب ان يشغل التلاميذ حتى سن الـ ١٨ على الاقل ، الا ان هناك حالات عديدة يكون فيها الصغار اللامعون جاهزين للامتحانات الثانوية النهائية في سن الـ ١٥ او ابر من ذلك . على انه لا يسمح لهم رسميا بالوصول الى شهادة نهاية الدراسة قبل سن الـ ١٤ (وهذا التشريع ذو دلالة بحد ذاته) ، ومع ذلك فان عمر الولد ، كما رأينا ، لا يعطى دائما بصورة صحيحة . وهكذا يدخل العديدون « الجامعة » او « المعهد الذي يمنح شهادات » في حوالي الـ ١٦ .

وحين نأخذ بالحسبان الواقع المتمثل في ان صفين دراسيين ، بل وحتى معلمين ، يمكن ان يشغلا غرفة واحدة معا ، نتحقق من ان مشكلات من النوع الاداري ، لا تقل اثرا عن التقاليد ، تلقي بكل ثقلها لابقاء الشكلية في التعليم . ففي المدرسة « المتوسطة » او « الابتدائية العليا » ، بعد عمر الـ ١١ ، يسمح للصفوف بان تضم . ٤ تلميذا او اكثر في مناطق تحرص على ان تبقى الصفوف الابتدائية اصغر حجما . وفي الصف النهائي الذي يعد « للقبول في الجامعة » يمكن ان يوجد خمسون طالبا . وهذا الاتجاه الى السماح للصفوف العليا بان تكون اكثر ازدحاما ، يبين بحد ذاته مدى انتشار التعليم الكتبي والعرض الشكلي في التدريب التقليدي للمهن ذات الياقات البيضاء . وهذا فان كل ما يتوقع في هذه الظروف يتمثل في التعلم الحرفي (الصم) والمنهاج غير

الواقعي - ويلخص أحد الملاحظين الامر كله في واقعة مفادها أن طالبات أحد الصفوف العليا في أكاديمية غير مختلطة كن يشغلن أنفسهن بعد ظهر يوم قارئ بتعلم قصيدة شكسبير (بالانكليزية) ، التي يقول مطلعها :

هل أشبهك بيوم صيف ؟

لانت أشد بهجة واعتدالا

الذلك ليس من المدهش أن عددا كبيرا من الاولاد الذين ينجحون في اتمام المدرسة الابتدائية لا يتابعون دراستهم بعد عمر الـ ١١ . على أنه عندما حصلت الهند على استقلالها عام ١٩٤٧ ، كانت نسبة الاولاد في سن ٦ - ١١ الذين يتعلمون في مدرسة من نوع ما في حدود ٣٠ ٪ . ولكن النسبة ارتفعت بعد خمس سنوات الى ٤٥ ٪ . واستمرت النسبة في الزيادة ، وتضاعف الطلاب المداومون ثلاث مرات في العقد الخامس . ثم تضاعف مرتين تقريبا اثناء الستينيات . ومن هنا ، فله حتى الرقم المعطى عام ١٩٧٨ والذي يدل على أن المتخلفين عن المدرسة كانوا يشكلون آنذاك ٢٠ ٪ من الفئة العمرية ٦ - ١١ ، يبدو اقل كآبة ، وبخاصة حين نعلم أن معظم هؤلاء من البنات . ان ذلك يشكل تحسنا ضخما بالقياس الى احصاء ١٩٥٢ الذي يشير الى أن المتخلفين يزدون على النصف . الا انه يجعل من الضروري قطع مسافة طويلة قبل تحقيق خطة كوثاري الرامية الى انجاز التحاق كامل حتى سن الـ ١١ بحلول عام ١٩٧٩ ، والتحاق كامل حتى حوالي سن الـ ١٤ بحلول عام ١٩٨٤ . ويستمر الهدر (التسرب) ، والغياب المتقطع في كونهما يمثلان مشكلات حادة . على أن هذه المشكلات لا يمكن أن تنفصل عن مسائل الوصول الى التربية ، وتكاليفها بالنسبة للعديد من العائلات حتى لو كانت مجانية بحد ذاتها ، وعدم صلتها بالحياة - عدم صلتها بالفعل ، أو في نظر الاهل والتلاميذ . وفي جميع الاحوال ، كيف يمكن فرض الدوام الالزامي؟

ان آفاقه يجب أن تختلف من ولاية الى ولاية ، ومن مكان لكان ، ويتوقف الكير على توافر المعلمين المناسبين .

ان المعلمين في القرى يحصلون على اجور قليلة جدا ، لذلك يصعب استئجار معلمين للعمل هناك ، حتى ولو رغب ساكنو المدن في عزل انفسهم في القرى ، ومعظمهم لا يرغب في ذلك . لذلك كان العديد من معلمي القرى يؤخذون من بين الحاصلين على دراسة ثانوية من الفتيان والفتيات ، او ممن هم افضل قليلا . وبالرغم من أن بعضهم يتمتعون بالكفاءة والمبادرة ، فان ذلك لا يمكن ان يقال عن معظمهم . كما ان معنوياتهم ومكانتهم الاجتماعية ينقصها الكثير . وفي جميع الظروف المثبطة للعزم هذه ، يتحقق انجاز كبير بتعيين حوالي ٣٠٠٠٠ الى ٥٠٠٠ معلم جديد سنويا ، ولكن كل تقرير يشدد على الحاجة الى المعلمين المدربين - المعلمين الافضل تدريبا ، والاكثر تكيفا مع حاجات الهند المتميزة . اما المعايير المستخدمة بالنسبة للعديدين في الماضي فقد تمثلت في التفكير بمتابعة التعليم العالي .

ومع ذلك ، فحتى الاحصائيات المقدمة عن « التعليم العالي » ، ضمن اي معنى طبيعي مفهوم في جميع بلدان العالم ، ليست موثوقة بدرجة كبيرة . فلو اخذنا المؤسسات المعترف بها رسميا في الهند على انها جامعات ، رأينا ان عددها كان ٦٢ عام ١٩٥٦ ، و٨٣ عام ١٩٧١ ، و ١٠٢ عام ١٩٧٧ ، الا ان هذا العدد المتزايد ليس كله من النوع الشديد التميز ، كما بين تقرير لجنة كوثاري بوضوح . لقد ذكرنا فيما سبق ان العديد من الطلاب الذي يعدون للحصول على درجة جامعية لا يذهبون اطلاقا الى الجامعة التي سيحصلون يوما ما على شهادتها ، بل يداومون في معهد يتبع بصورة فضفاضة جامعة تشرف على الامتحانات . وهكذا فان بعض « المعاهد التي تمنح شهادات » لا تزيد في الواقع على كونها « مدارس ثانوية عليا » تستبقي بعض طلابها فترة تكفي للتقدم الى الامتحانات الجامعية للتخرج . كما ان ما يتوافر فيها من تسهيلات للدراسة ومن مكتبات يمكن ان يدهش العديدين .

فالمناقشة والدراسة المستقلة قد تكونان نباتات غريبة في الهند .
والاذعان في سبيل الحصول على رضا المعلم يرتدي أهمية بالغة في كل
مكان . كما ان التنافس على المراكز المتواضعة لا يشجع الطلاب على
التمرد - حتى لو كانت الروح الهندية تؤيده . وفي جميع هذه الظروف،
من الأرجح ان تزداد أهمية المدرسة الاهلية الجيدة (التي كثيرا ما تزيد
الاجور التي تتقاضاها من اجل التعليم والسكن الداخلي ، عن المراتب
المتوسط لمعلم مدرسة ثانوية متخرج في الجامعة) .

وحين ننتقل الى موضوع الالامية - التي ينظر اليها عادة بصفتها
مؤشرا للتعليم المناسب - نرى ان هناك اختلافات كبيرة بين المناطق ،
وبين المدينة والريف . ويمكننا ان نقول بصورة عامة ، ان عدد الرجال
الذين يقرأون يزيد عن عدد النساء ، بالرغم من صعوبة الحصول على
احصاءات صحيحة للالامية المحتفظ بها والالامية الفعالة . لقد كانت
النسبة العامة المقدرة للالامية عام ١٩٧١ وهي ٢٩٣ ٪ ناتجة عن
زيادة الالتحاق بالمدرسة والتزايد الطبيعي للاولاد ، ولكنه حتى ذلك
الوقت تزايد عدد الاميين بما يقارب أربعة ملايين سنويا الى ٣.٩ مليونا .
ويبدو ان المد قد انحسر الآن ، وبخاصة اذا ركزنا على الاحصاءات
الخاصة بالراشدين (فوق سن ال ١٤) ، والذين يبلغ عدد الاميين في
صفوفهم حوالي ٢١٢ مليونا . وكما بينا سابقا ، فان ٩٨٢ مليونا حتى
ضمن المدى العمري ١٥ - ٣٥ كانوا اميين عام ١٩٧٨ . فالالامية
الاساسية التي تحصل في المدرسة لا يحتفظ بها دائما في الحياة الراشدة
مثل الالامية الفعالة ، وعلى كل حال فان العديد من الاولاد لا يداومون
في المدرسة ، او يداومون بصورة متقطعة . وقد اكتفى موظفو الاحصاء
او المعلمون في القرى في استجوابهم عن الالامية بكلمة « نعم » احيانا
دون تمحيص . لذلك اتخذت بعض السلطات موقفا اشد من مشكلات
الالامية في فترة الاستقلال ، باعلانها عن انه عشية الاستقلال ، كانت
نسبة الذين ذهبوا الى المدارس تقتصر على ٢٥ ٪ ، ونسبة القادرين
على القراءة ١٥ ٪ فقط ، ونسبة القادرين فعلا على القراءة والكتابة
١٠ ٪ فقط .

ان العديد من المحن في الهند تعزى الى البريطانيين ، وهذا العزو ليس بمدحش في بلد استقل حديثا ، بالرغم من ان الراي العام يعترف الآن بظهور مزايا عديدة في اثناء فترة الحكم البريطاني للهند - ليس اقلها اثر التقنية والعلم ، واللغة العالمية ، والافكار المتحررة النقدية . انه لمدحش ومفيد حقا ان نرى كيف أصبح العديد من الهنود منذ ١٩٤٧ يقدرون بعض الاسهامات البريطانية ، وهو تطور يمنحهم من الثقة بقدر ما يمنح البريطانيين . الا ان التربية، كما نمت تحت الحكم الامبراطوري، انتقدت بحق لكونها ناقصة في اهدافها وطرائقها ، ولانها اعطت الهنود القليل القليل .

لقد تميز الحكم البريطاني الامبراطوري عادة بترك السكان الوطنيين يطورون ثقافتهم الخاصة . فترك الدين وانظمة اخرى للحياة مع اقل قدر ممكن من التدخل ، شريطة ان توفر له الهدوء . الا ان لهذا التسامح اثره السلبية . ففي عام ١٨٣٥ (وقبل ان تصبح الهند ملكا للتاج البريطاني كما يجب ان يلاحظ) ، ادخل اللورد ماكولي Macaulay اللغة الانكليزية بصفتها أداة التعليم في المدارس قاصدا تزويد الادارة بالكتب الهنود والاداريين الثانويين . وقد سيطر على التربية الهندية منذ ذلك الحين طراز ذوي الياقات البيضاء ، والتعليم القائم على حفظ الكتب وتكديس المعلومات ، بهدف اعطاء مكانة اجتماعية ومهنية اكثر من التشجيع على الفهم وتكوين الشخصية . كان ذلك التعليم موجها لموظفين . وعندما يلام البريطانيون على هذه النقائص ، ينسى معظم الهنود ، على كل حال ، ان التعليم الثانوي كان متوافرا لهم في بلدهم مع معونة مقتطعة من الضريبة في ظل التشريع البريطاني قبل ان يتوافر بالشكل نفسه في بريطانيا . فقد كان من الممكن للتربية والتطور التقني والحراك في بريطانيا ان تستفيد لو ان المملكة المتحدة اقتفت مثال اداريتها المفترين في الهند - ولو كان التعليم كتبيا ضمن اسلوب تلك الانظمة .

على ان التقوقع ضمن الكتب والاعداد الذاتي الضعيف من اجل

البحث عن عمل ، ليسا مقصودين على نظام تعليمي بعينه على كل حال .
لقد كانا في الحقيقة من الخصائص التي تميزت بها مدارس الهند
وغيرها من مدارس الشرق منذ عهود قديمة جدا ، كما يعترف الهنود
سريعا حين يهاجمون المتحذلقين الكلاسيكيين ، وأنصار السنسكريتية ،
ومن شابههم ، على أن التفتيش عن كبش للفداء لا يجدي نفعا . وعلينا
أن نعترف بصراحة بأنه حتى زمن الاستقلال كان هناك القليل من الابتعاد
عن خضوع التلميذ القانع المطيع من طراز ذوي الياقات البيضاء .
وكانت هناك حاجة ماسة الى تعليم يدب فيه النشاط ويرتبط بالحياة
الهندية ، في المستوى الابتدائي على الاخص .

هذا هو السبب الذي جعل برنامج « التربية الاساسية » الذي
سانده غاندي ضمن « مخطط وارد Wardha Scheme » عام ١٩٣٧ ،
يحظى بتأييد قوي من مربين عديدين ، بالرغم من أنه شكل مفاجأة كبرى
حين أعلن للمرة الاولى : فشعارات مثل الاخلاص للحياة اليومية ،
والعمل التعاوني لأعضاء الجماعة ، وما الى ذلك ، لا يمكنها الا الارتباط
بالقرية ضمن السياق الهندي . وهذا القيد شعر به عديدون فيما بعد
على أنه رباط يجب أن تعمل التطورات الحديثة على فكّه ، إلا أن بعضا
من عناصر مخطط غاندي أصبحت جزءا من السياسة القومية . وبحلول
عام ١٩٥٣ كانت هناك ٥٠٠٠ « مدرسة أساسية » ، انتشر معظمها
في ولاية بيهار - وهي منطقة شديدة الفقر ، حلت بها كوارث الجفاف
منذ ذلك الحين . ويبدو مؤكدا أن مثال غاندي القديم قد تلاشى
الآن ، وأعطى الانتباه الآن بدرجة اكبر للعلوم الاساسية ولتجديثات
أخرى بدلا من الطراز « الاساسي » الريفى .

من التربية الابتدائية الى الثانوية :

ان ما يتعلمه الاولاد بين اعمار السادسة وال ١١ يرتدي أهمية
خاصة في الهند . وبغض النظر عن الاستجابة الطبيعية للأطفال التي
تجعل هذه الفترة شديدة الحساسية في أي نظام مدرسي ، فإن على

المعلم الهندي ان يأخذ بالحسبان العديد من العوامل التي يتوقف عليها مستقبل هؤلاء الصبيان والبنات . وقد يقرر ، على سبيل المثال ، الا يدفع اللامعين منهم الى الامام لاغراض الامتحان (ضد ضغط الاهل غالبا) . فهناك مدرسة شائعة حتى الآن في مناطق عديدة تسمح للاولاد الناجحين « بالترفيهات المزدوجة » بحيث ينتقلون الى صف أعلى اذا ما تمكنوا من العمل المحدد للصف الذين يوجدون فيه . وهكذا فان الصبي او البنت المتفوقين ربما اصبحا جاهزين لمفادرة المدرسة الابتدائية في سن العاشرة او الـ ٩ بدلا من ١١ .

واذا كان التلاميذ على قدر من الحظ فقد ينتقلون الى مدرسة متوسطة او ابتدائية عليا . ومن جهة أخرى ، مايزال الكثير من الاولاد يتركون المدرسة في هذا الوقت ، لان آباءهم لا يستطيعون دفع أجور المدرسة المتوسطة ، او لان الآباء لا يرون ذلك مناسبا وهم يحتاجون الى عمل الولد ، او لان التلميذ بنت ستزوج قريبا وتخرج من عهدة أهلها . بل ان المربين الهنود أنفسهم يتحدثون أحيانا عن بناتهن بهذا الأسلوب في سن تكون فيه البنات الغربيات في بداية دراستهن الثانوية . وحين نتحدث عن النساء الهنديات ، نتحدث غالبا عن بنات يمكننا تصنيفهن في عداد الاولاد .

وهكذا فان النظرة والتعليم الذي يقدمه المعلمون في المدارس الابتدائية الهندية يكتسب أهمية حيوية في تحديد التغير الاجتماعي أو إعاقته . وما يبعث على السرور في الحقيقة إنجاز هذا القدر الكبير من التقدم نحو تربية متكاملة ، موجهة للحياة ، للبنين والبنات تحت سن الـ ١١ . وأنه لشيء رائع ان يكون البنات والبنين في المدرسة معا ، الا ان تقبل الجمهور للمدارس المختلطة اقل من تقبله للمدارس ذات الجنس الواحد (كما هي الحال في النواحي الكاثوليكية من أوروبا) . لذلك كانت المدارس المختلطة توجد بصورة أكبر في القرى التي لا تستطيع توفير مدرستين . ولكن أثرها سيكون أعظم في هذه الامكنة بالذات .

على أن اعجابنا بالتربية الأكثر اتصالا بالواقع والاقل تركيزا على
اصم الكتب ، يجب ألا يجعلنا ننسى بعض النتائج غير المرغوب فيها ،
والتي يمكن أن تنجم عنها ، وبخاصة في الهند . فهي قد تعني أن الأولاد
الذين أفادوا منها سيكونون أقل حظا في ظروف التنافس التي تنطوي
عليها المرحلة الثانوية . والوسيلة الوحيدة الواضحة للهروب من القطاع
التقليدي للعمل إلى القطاع « الحديث » (العمل الذي يعد بمرتبة
بأفاق) بالنسبة لمعظم الناس في البلدان النامية هو « اجتياز أو تعذيب »
المدرسة الثانوية وامتحاناتها . ذلك أن بين القطاعين التقليدي والحديث
جرف شديد الانحدار ، كما قال ر.ب.م. دور R. P. Dore لا يستطيع أحد
تسلقه إلا بمساعدة سلسلة من الشهادات . ومعظم القرويين الهنود في
الحقيقة يفكرون بأن « التربية الأساسية » لا تعطي أولادهم إلا التربية
التي تديم مكانتهم بصفاتهم مزارعين أو حرفيين بسطاء ، في حين أن الذين
حصلوا على تعليم تقليدي يجدون طريقهم إلى كسب الأعمال ، والحصول
على الدراسات الرامية إلى جمع المعلومات في النموذج القديم من المدارس
الثانوية .

كان العديد من المدارس الثانوية في الهند يتمثل في مدارس تبشيرية
ينشئها الأوروبيون ، ويدأوم فيها الهنود من مختلف الطوائف (ولم يتحول
منهم للمسيحية إلا القليل) . لقد أدى المبشرون خدمة جيدة للتربية
الهندية ، ولو كانت مدارسهم في معظم الأحيان على قدر من الصورية
المدرسية يعادل أكثر المدارس محافظة في أوروبا . فالمشال الشخصي
للمبشرين يشكل دليلا على المثل الغربية أفضل من العناصر التي
يعلمونها . إلا أنه مع غلاء الأسعار ومصاعب أخرى ، أصبح من العسير
على المبشرين تلبية متطلبات التربية الثانوية . وهكذا تزايد عدد المدارس
الحكومية (التي تديرها حكومات الولايات) والمدارس التي تحصل على
معونات حكومية ، وتمول جزئيا من الضرائب المحلية والاجور التي يدفعها
الطلاب ، إلا أن سرعة هذا التزايد غير كافية . كما أن المدارس المعانة
في كل من الولايات لا تعتمد سلما موحدا لاجور المعلمين بحسب شهاداتهم

وخبراتهم . لذلك ، كان من الواضح ، وجود فروق كبيرة في المستويات ، بالرغم من أن جميع المدارس تعد للامتحانات والشهادات نفسها . إلا أن التربية الهندية تنزع في هذا المجال أيضا إلى زيادة المركزية لا إلى الإقلال منها . غير أن الطريق لذلك ما يزال طويلا . ففي إحدى الولايات ، على سبيل المثال ، كان هناك حديثا ٦٤ تدرجا ممكنا للمرتبات ومستويات المكانة . والولايات الائتتان والعشرون ، والأراضي الاتحادية يختلف بعضها عن بعض بالطبع .

على أن علينا ألا نقفل من شأن « اليد الخفية » لمناهج القطاع الخاص أو الأهلي ، ذلك القطاع الذي يضم حتى ١٧٪ من المتحقيين بالمدرسة الابتدائية ، ونسبة أعلى من المتحقيين بالمستوى الثانوي . فالمدارس الأهلية التي تحظى في الهند برعاية الأهل الميسورين الطموحين ، كما هي في البلدان الأخرى ، تمارس قيادا غير مرئي في وجه الرغبة الرسمية لإصلاح المدارس ومناهجها في القطاع العام - وبخاصة حين يكون التزامهم على الشهادات والترفيعات يرتدي أهمية قصوى .

من المدرسة إلى الجامعة أو المعهد :

إن المدارس الابتدائية في البلدان الغربية أو الشمالية يتوقع منها أن يكون لها طابعها المتميز ، ومسوغاتها الذاتية في تشجيع الولد على استكشاف علله وإداء المهمة الخاصة بتعريفه بمهارات التعلم وطرقه في حدود مستواه ، وضمن شروطه الخاصة . كما أنه ينظر للتربية الثانوية على أنها تمتلك حقها التام في توسيع ذلك التعلم الأول تدريجا إلى حقول جديدة ومهارات أكثر دقة - تسوغ أيضا بحسب السياق والفرص المحلية .

إلا أن المربين المحترفين نادوا ما نظروا إلى عالم الفقراء أينما كان - وبخاصة في البلدان النامية - على أنه يتضمن قيمة التربوية الخاصة ، حتى على سبيل الإضافة أو التعزيز . لقد شغلوا أنفسهم عادة بنقل « ثقافة » يعدونها متسمة بقدر أكبر من الصقل ، وقد تكون كذلك أو

لا تكون ، ولكن مشكلة ضمان قبولها او تشجيع اهل البلد على تطوير بدائل لها لم تواجه بجدية حتى الستينيات كما يخیل لنا . ومن نتائج ذلك انه في حين كان من اثر التقدم وتضاعف التعليم في البلدان الميسورة ان المصلحين التربويين تشجعوا على دمج القسم الاول من التعليم الثانوي مع التربية الاساسية المقدمة في المدرسة الابتدائية ، ونذر كلا القسمين الاستكشاف الحياة حول المدرسة ، فان معظم الناس في البلدان الاقل حظا ما يزالون ينظرون الى التعليم الابتدائي ذاته على انه منفصل عن الحياة التقليدية ، والى التعليم الثانوي على انه مختلف تماما من حيث النوع والفرض عن الحياة العادية والمدارس « الابتدائية » على السواء .

ومن المحتمل بحسب هذه النظرة ان تكون المدرسة الثانوية اكثر رقيا من حيث الصفة الانسانية لما تعلمه ، الا ان فضلها الاساسي يعود الى انها تقدم فرصا « للنجاح في الحياة » . انها تفسح الطريق لامصال افضل ، وقد يحدث ذلك مع منحها الشهادات في حلقة او اثنتين اثناء المرحلة الثانوية وفي نهايتها . غير ان اهميتها الكبرى تنبع من كونها يمكن ان تقود الى المعهد او الجامعة - وهذا هو غرض المدرسة الثانوية في نظر الكثيرين . واذا اردنا الصدق في الحقيقة ، هذا هو المسوغ الوحيد للكثير مما يضمه المنهاج في البرامج الثانوية التي لم تخضع للاصلاح في بلدان عديدة .

لذلك لم يكن مدهشا ، ان محاولات حديثة متعددة في الهند في سبيل جعل منهاج المدرسة الثانوية ذات تسوية ذاتي ، او من اجل ادماج عناصر في مدارس « السنوات العشر » او « السنوات الثماني » ، توسع ما قدم في المدارس الابتدائية وتجعله اكثر واقعية بلغة الحياة اليومية ؛ ان هذه المحاولات قوبلت بالمعارضة حتى على مستوى المرحلة « المتوسطة » او « الثانوية الدنيا » (اي حتى حوالي سن الـ ١٤ او ١٦ ، بحسب الصيغة التي تم تبنيها) . وهذه الاسباب التي شرحناها للتو ، يصعب على معظم الآباء والمعلمين الهنود قبول المناهج المرتبطة بالحياة ، حتى ولو كان الجميع يبقون في المدرسة حتى ذلك العمر . الا انه في الوضع الحالي ،

مع استمرار اقلية في التربية الثانوية - ومع كون افضل المدارس الثانوية تنقضى اجورا - يترك امام الهنود تصور واحد للمدرسة الثانوية ، وهو دورها التقليدي بصفتها دهليزا للمعهد او الجامعة ، وبالتالي الى اسلوب حياة ارقى كليا ضمن القطاع « الحديث » المأجور للاقتصاد .

وجدير بالذكر انه قبل ان تركز صيغة « ١٠ + ٢ + ٣ » أنظلم الهنود رسميا على معايير جديدة في معظم المدن الميسورة ، والولايات ، والمحافل الفدرالية، كانت الممارسة التقليدية تنقل نخبة منتقاة من الطلاب بدءا من سن ال ١٧ وسطيا ، اوحى يصبحوا جاهزين « للمعهد المتوسط » حيث يستطيعون الدوام سنتين اخريين في الاعداد اما للجامعة او « للمعهد الذي يمنح شهادات » . وكانت المساقات الدراسية في تلك الجامعات والمعاهد تستمر سنتين اخريين . وهكذا فان نمط ال « ١٠ + ٢ + ٣ » (او شكله الآخر « ٨ + ٤ + ٣ ») يغطي مجموع الفترة الزمنية نفسها التي كانت تغطيها الصيغة السابقة لخطة كولاري ، الا انه يمد « التعليم العالي » سنة واحدة بحيث يصبح ثلاث سنوات ، ويعطي سنة اضافية للمرحلة الثانوية .

على ان النمطين ، القديم والحديث ، يستمران في الوجود معا ، لا لان الولايات يختلف بعضها عن بعض من حيث التشريع فحسب ، بل لان الغالبية الساحقة « للمعاهد » ما تزال اهلية . وهي ، كما رأينا سابقا لا تريد غالبا عن كونها امتدادا للمدرسة متميزة (يمكن ان تكون مستمرة في الارتباط بها حتى ولو نالت التكريم بحصولها على تسمية « معهد ذي شهادة ») . فالجامعات نفسها في الهند قبلت دائما العديد من الطلاب دون عمر ال ١٨ (بل ودون ال ١٦) اذا كانوا قد دفعوا الى الاسام ب « ترفيعات مزدوجة » .

يعود انشاء جامعات كلكوتا ومدراس وبومباي الى عام ١٨٥٧ ، الا ان جامعات اخرى مختلفة اشد الاختلاف من حيث الطابع والمكانة ، نمت فيما بعد لتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي . وهناك جامعات قليلة

وبعض مراكز البحث المتقدمة تمويل من الحكومة المركزية . كما أن هناك جامعات توفر إقامة داخلية ، وأخرى تعنى بالتدريس النهاري فقط ، وأخرى تقصر عملها على الامتحان . ومن المستحيل تماماً إصدار حكم موثوق بشأن الجامعات الهندية عامة ، باستثناء أن الهنود أنفسهم ليسوا راضين عن معظمها . فهي كلها مزدحمة بالطلاب . والتدريس فيها مجرد بعيد الصلة بالمتعلمين والحياة . ويرتفع الاساتذة والمحاضرون غالباً عن التحدث إلى الطلاب . وموضوعات الدراسة التي تجري الامتحانات بصددتها بصورة نموذجية تعكس أهداف الجامعات . والدراسات التي يرجح أن تقود إلى المهن الإدارية غير العملية هي التي يتصف الأقبال عليها بأكبر قدر من الحماسة . أما الطلاب فقد يكونون شديدي العوز ، يعيش معظمهم عيشة كفاف ، أن لم تكن عيشة حرمان . ومن الشائع أن يتكل الطلاب في نفقاتهم أثناء سنوات الدراسة الجامعية الثلاث أو أكثر على بعض الأقرباء (وغالباً ما يكون هؤلاء بعيدي القربى) ، مما يجعلهم مدينين لهم لفترة طويلة . لذلك كثيراً ما يشعر الطلاب بالرفض والقلق ، وهذا ما يساعد في تفسير عدم الانضباط الذي تتكرر الشكوى منه ، والذي يحسن بعض السياسيين المتصلين بالجمهور استغلاله . فكل سنة تقريباً تقوم مشافعات أو مظاهرات بشأن نتائج الامتحانات .

ويمكننا أن نشير بصورة عابرة بأنه حتى العلوم تعد غالباً نوعاً من الدراسات التي لا تضطر المرء إلى استخدام يديه في العمل . فخلافاً لمعظم الطلاب الأمريكيين ، ينظر الهنود إلى العلوم من زاوية المخاطر النظيفة والقيادة ذات السترة البيضاء . على أنه بالرغم من هذه الأخطاء تقف الجامعات الهندية في مقدمة تقدم بلدها باتجاه التصنيع والتحديث ، وعلينا ألا نتوقع وجود الجو الجامعي المنبسط الذي تتميز به البلدان الغربية الغنية في بلد يقف النجاح فيه على قمة ، دونها هلوية يؤدي السقوط فيها بسهولة إلى الإملاق .

أن الهنود لا يحتاجون إلى أكثر من عيونهم وأنوفهم ليتذكروا ما يغنيه الفشل الأكاديمي لهم . فهم يعيشون في بلد تحمل فيه أقصى الأثقال على

ظهور البشر . والبديل، الذي ربما يبدو لهم للصف الكثيب، هو القرية المملوءة بالاولاد انصاف العراة تحت الشمس الالهية ، وبركة القرية الخضراء التي يتمرغ فيها الجلموس ، وحقل الارز النتن الذي تجتازه صفوف المزارعين الذين يزعمون الارز ، مغمورين في القدر حتى الركبتين، أو الهضاب الوعرة التي تردد مواكبها الصلوات دون انقطاع تسبح بحمد « براهما ، الجوهرة والنيلوفر » . لذلك ليس من المدهش ان يجد الاهل والمعلمون والمصلحون صعوبة في اعادة توجيه انفسهم ، أو انهم اذا تمكنوا من ذلك ، يبقون خائفين من اعاقة نجاح ابنائهم .

تبين التقارير الرسمية (مثل التعداد) وجود عدد كبير من « مدارس التدريب » (١١٣٨) و « معاهد التدريب » (٢٠٣) . والمعاهد الاخيرة خاصة بالمعلمين ، أما الاولى فهي للمهن الفنية والتجارية بصورة رئيسة . أما نظام التعليم العالي بكل معنى الكلمة فهو يستند الى حوالي ٤٥٠٠ « معهد ذو شهادة » اشرنا اليها للتو وإلى ما يزيد على ١٠٠ جامعة عام ١٩٧٧ ، وهناك أيضا عدد من المؤسسات المتقدمة الجديرة بمراقبة الشرف في الحقول التقنية والعلمية ، تتمتع بمكانة جامعية . على أن ما يلفت انتباه الاوربي الغربي . هو غياب تلك الانواع المتعددة من المعاهد والمدارس الفنية التي تقع دونه الجامعة ولكنها عملية جدا ، وهي تغطي في اوربا الغربية المدى المكون من السنوات الاخيرة في التعليم الثانوي والسنوات الاولى في التعليم العالي . لقد اقترحت لجان عموم الهند في عامي ١٩٥٣ و ١٩٦٦ في الحقيقة ان المدارس الثانوية المهنية العليا يجب أن تؤدي للهند ما أدته لمانيا ، والنمسا ، والدنمارك ، والعديد من البلدان المتقدمة الاخرى ، ولكن يبدو أن الهند تفضل ان تطلق على كل هذا العمل أو معظمه اسم « التعليم العالي » - بغض النظر عن مستواه أو مستوى طلابه . لذلك كان هناك تفلوت خطير .

ان بطالة الخريجين أصابت الهند وعددا آخر من البلدان ذات الدخل المنخفض قبل أن تتضح المظاهرة في البلدان الفنية . وقد بلغت أحيانا نسبا مؤذية اقرب ما تكون الى مرض شبه عضال ذي دلالة اجتماعية

وسياسية شديدة العمق . فحين يتبين ان غرض الجامعات ينحصر في ضمانها وصول « الطبقة الحاكمة » الى الاعمال المفضلة ، من خلال قيامها بتدريس « الموضوعات » النبيلة ، فان احتمال كونها منفصلة عن الحاجات والمشكلات الاجتماعية يمكن الا يلقى نقدا . الا ان هذا الابتعاد لم يعد مقبولا ، كما ان الصلة الظاهرية لمحتوى التعليم لا تستطيع ضمان أعمال لأولئك الذين لا يستطيع اقتصاد البلد امتصاصهم . ومن هنا يأتي « نزف الادمغة » باتجاه البلدان الصناعية ، ذلك النزف الذي يأخذ العديد من أولئك الذين تمس الحاجة اليهم — مثل الاطباء والتقنيين — بعيدا عن بلدهم .

وما الذي يترك للباقيين ؟ ربما لم يكن امامهم الا الاعمال الكتابية او التعليم — التعليم الناقم المفرط في الاكاديمية لأولئك الذين لا يطمحون على المدى البعيد الا الى التخرج . أضف الى ذلك انه ليس من السهل تحسين مهنة التعليم وتحديثها والاعداد لها — ولا سيما انها تضم حوالي ٣.٥٠٠.٠٠٠ معلم من مستويات شديدة الاختلاف ، مما يجعلها تنطوي على ظروف ذات امتداد واسع .

اعداد المعلمين :

يوجد في الهند ثلاثة مستويات لاعداد المعلمين : مستوى للمدراس الابتدائية الدنيا ، وثان للابتدائية العليا ، وثالث للثانوية . والمستوى الاول يتطلب سنة أو سنتين في دار للمعلمين أو في معهد ، بعد اجتياز الامتحان المدرسي لـ « المستوى ١٠ » . اما القبول في المساقات الدراسية لمعلمي المدارس الابتدائية العليا (التي تمتد على سنة أو سنتين) فهو يتطلب عادة اجتياز المستوى ١٠ . وتدير الولايات هذه الاشكال من المؤسسات . وتزود المدارس الثانوية (بعد سن الـ ١٤) مبدئيا بخريجي الجامعات الذين يتابعون أيضا مساقا دراسيا خلال عام واحد في معهد مرتبط بالجامعة للحصول على بكالوريوس في التربية (أو بكالوريوس في التعليم) . وهناك أيضا أربعة معاهد اقليمية للتربية ، تقدم مساقا دراسيا لمدة أربع سنوات ، يتضمن شهادة في تخصص ما مع شهادة

بكالوريوس في التربية . وتمول المعاهد الإقليمية من الحكومة المركزية عبر « المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين NCERT » .

على أن الحديث عن ٢٥٪ من معلمي المدارس الثانوية في الهند بصفتهم « خريجين » ينطوي على تضليل على الصعيد الدولي . فالعديد من هؤلاء يحصلون على شهاداتهم الجامعية في سن يكون فيها الأوروبيون والأمريكيون ما يزالون في المدرسة الثانوية . وحتى أولئك الذين يحصلون على درجة بكالوريوس هندية في الآداب أو العلوم مع بكالوريوس في التربية أو التعليم ، ليسوا بالضرورة في مستوى مشابه لأولئك الذين يحصلون على شهادة تأهيل تربوي من معهد إنكليزي للتربية في ظل النظام القديم ، أو لزملائهم الأوروبيين الآخرين . ونحن لا نبغي من وراء هذا القول اتهام الهند ، بل وضع مقياس سليم للمقارنات الدولية .

وقد اعترفت الخطة الخمسية الخامسة بالأولوية العظمى لتحسين أعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتشجيع التقديرات البناء للخدمة لتحسين المؤهلات والمهارات - وبخاصة في الأماكن التي توجد فيها كثرة من المعلمين غير المؤهلين . وتنظم مسابقات في الصيف والمراسلة لهذه الأغراض . وتملك بعض الولايات فائضا من المعلمين المؤهلين نظاميا ، إلا أنهم لا يتوزعون دائما توزيعا جيدا . وفي جميع هذه العمليات يؤدي « المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين NCERT » و « معهد التربية المركزي » في دلهي ، مع معاهد التربية الإقليمية ، دورا قياديا .

وهناك أيضا - كما ذكرنا سابقا - فيض من الخريجين الهنود الذين لا يجدون أعمالا في صناعة البلد وتجارته ، يقود العديد من منهم للبحث عن وظائف في المدارس دون أن يكون لديهم اهتمام أو تبصر بالتربية . وجميع هذه العوامل - والعديد من تأثيرات الخلفية الاجتماعية - تفسر لماذا ركزت اللجان المتتابعة بشأن التربية الهندية انتباهها على مشكلات الأعداد الفعل للمعلمين ، ولكن دون نتائج جلية حتى الآن .

تربية الكبار والتربية « الاجتماعية » :

سبق لنا أن ذكرنا الخطط بشأن التطوير السريع لتربية الكبار . فمن الشائع بين المخططين التربويين ، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض ، أن إصلاح المدارس لا يمكن أن يكون مجديا إلا إذا رافقته تنمية للأسرة وللوسط الاجتماعي . وتشتمل هذه التنمية على الأنشطة الاقتصادية التي تشكل الدعامة الأساسية لبناء الجماعة . أن ما يصبح ضروريا في هذه الأوساط لا يقتصر على تنمية الجوانب المادية ، ولكنه يشتمل أيضا على توسيع الجانب الروحي وزيادة كفاءته ، وهو ما ينتج عن التدريب الجدي .

وفي ظروف الهند المالية الضيقة يكتسب تطبيق هذه الحقيقة أهمية مزدوجة . وقد فهمها أتباع تعاليم غاندي ، فنصحوا بزيادة الانتاجية في الريف عن طريق تبني الزراعة الكثيفة على النمط الياباني . وهكذا يمكن حسب قولهم الاستفادة من أكبر عدد ممكن من الناس بصورة مسؤولة . وهؤلاء الناس يمكن تعليمهم كيف يصبحون على قدر أكبر من الاكتفاء الذاتي ، وكيف يصبح التسويق والترتيبات الأخرى عندهم تربية على المسؤولية الشخصية والسياسية في الوقت ذاته . ونظرا لأن هذا العون الذاتي التعاوني لا مركزي بصورة جوهرية ، فهو يناسب الهند أشد المناسبة . أن الزراعة والتجارة على النمط التعاوني خبرات مربية بحد ذاتها - كما هي الحال في الدنمارك . كما أنها تجعل المشاركين يتعلمون موضوعات من النموذج المدرسي ، كالقراءة والحساب ومبادئ الاقتصاد .

ويرتبط بهذا البرنامج التربوي الاقتراح القائل باستخدام الأنوال الآلية ، وأدوات ميكانيكية أخرى على نطاق أوسع دون تمزيق النظام الحرفي . وبالرغم من أنه يبدو على نحو ما أن كل اتجاه من هذا النوع يجب أن يقود حتما إلى تدمير متزايد وتصنيع ثقيل ، يمكن التصور بأنه يسهل الحفاظ على استقلال القرية المفيد ، ويحول دون الهجرة من

الريف الشائعة جدا في المناطق الاخرى ذات التصنيع السريع . فقد جرت محاولة من هذا القبيل بشكل منهجي في التنظيمات المحلية Communes الصينية . وقد لقيت تأييدا على الصعيد العالمي من ايفان ايليش Ivan Illich وپاولو فراير Paolo Freire على سبيل المثال . وهناك في الواقع تصور أكبر بأن تستطيع المشاركة الديموقراطية التنفيذ الى الصناعة الحديثة اذا تمكنت ذات يوم من أن تصبح اعتيادية في الحياة قبل الصناعية . وهذا ما يعقد الهنود عليه آمالهم . وسيشكل ذلك بديلا جيدا للمركزية من النمط الشيوعي التي تنطوي على ادارة من القمة . ان تجربة ناجحة من هذا النوع ، حتى على نطاق ضيق ، ستكون حافلة بالدروس للعديد من مشاريعنا في البلدان الغربية .

ومن العناصر الهامة في عملية التنمية باكملها برنامج النقاط الخمس في « التربية الاجتماعية » للكبار ، الذي يقدم جزئيا من خلال مراكز الجماعات المحلية التي ذكرناها للتو . وقد اعطى حتى الآن نتائج ملموسة في ولايات دلهي وماديا براديش ، وميسور . وتمثل اهدافه فيما يلي :

أ - تحقيق اللامية ،

ب - تعزيز الحياة والعادات الصحية ،

ج - تنمية المهارات التي تستطيع رفع مستوى المعيشة ؛

د - منح حقوق المواطنة ، واعطاء فرص لتعلم هذه الحقوق والتمرس بها ،

هـ - توفير فرص الترويح السليم ، وتشجيع التمتع بها .

كما يساعد في التربية الاجتماعية للنساء .

ان مشاريع الجماعات المحلية ومراكز التربية المستديمة تتوافر الان في ما يزيد على ٥٠٠٠٠ مدينة وقرية . وقد حصلت على معونة فدرالية على اساس من المساواة تعادل معونة الولاية . كما حصلت خطط « التربية الاساسية » على مساعدة فدرالية تعادل ٣٠٪ من ميزانيتها .

بوضمن هذين الشكلين من الخطط ينظر الى المدرسة بصفتها بؤرة حياة الجماعة المحلية . وقد زاد استخدام الاذاعة ، والتلفاز ، والافلام السينمائية . فالهند تنتج قدرا مدهشا من الافلام السينمائية ذات الشعبية الواسعة . وبعضها يتميز ايضا بجودته . وقد شجع رجال السياسة والتربية الهنود على احياء الاغاني والطقوس والفنون وتطويرها بصورة مترابطة مع دورة الحياة في القرية ، دون أن يلزموا الهند بالتدين الشديد . ويخشى بعض الرجعيين اثر العلم النقدي في ذلك ، ولكن آخرون لا يرتابون الا في هذا الارتياب ، ويشعرون أن التقدم الروحي الباطني يمكن أن يترافق مع التقدم المادي . وكل ما يخشون هو « الانسان الجائع » .

قرار امام مفترق الطرق :

ان المكانة الهائلة لسياسي الهند في فترة ما بعد الحرب ، قدمت للهند خدمات جلى . لذلك لن يكون مدهشا اذا ما انحدرت العبادة الطبيعية للأبطال والانتكال الآسيوي على الشخصية والاتصالات الى شيء ضار جدا بالديمقراطية في الهند نفسها وفي اماكن أخرى ، الا أن هناك لحسن الحظ ضمانات قوية ضد مرض الزعامة . فحتى غاندي ونهرو ، كان عليهما أن يكونا حساسين لمخاوف شعبهما على فضائل العلاقات الديمقراطية . وهذا شيء في غاية الجودة بالنسبة لآسيا كلها . وربما يعود الفضل بشكل رئيس للضبط الذاتي المدهش لرجال السياسة فيها بعد الحرب ، في أن الهند أصبحت حريصة جدا على الأولويات - وهي حالة من الفضيلة تثير الإعجاب في الحقيقة ، وقد رفعت المكانة الدولية للهند بشكل كبير جدا . الا أن هذه المكانة شابتها نقطة سوداء ، أو نقطتان ، ونوع من العمى الجزئي أضحى عسير الشفاء لأن النظرة المعنوية العامة كانت مرتفعة جدا . وربما كان ذلك هو السبب في قيام صعوبات كثيرة حول كشمير ، وحرب فاجعة مع باكستان ، وأعمال عدائية على الحدود الصينية . ان الهند ما تزال تشعر بعدم الامان وهذا شيء طبيعي . الا أنها ربما كانت لا تدرك قوة مثالها بالنسبة لدول

آسيا ، والحاجة التي تترتب عليه لا لأن تكون قوية استراتيجيا فحسب، بل لأن تكون أيضا خالية من العيوب على الصعيد الاخلاقي .

فخلال القرنين الاخيرين او ما يقارب ذلك ، اصبح المركب الواسع المتنوع لطريقة الحياة الهندية متشابكا مع طرائق الغرب . وقد فدا الهنود خلال تلك الفترة عارفين بسيئات كلا الشكليين ، وطامحين لحسناتهما معا . فقد ناضلوا للحصول على مكانة متساوية مع الاسياد السابقين لاكبر امبراطورية على وجه الارض . وكرجال احرار كرام قبل الهنود شراكة تطلبت سياسيين كراما على نحو غير متوقع في بريطانيا (بالرغم من أنها تأخرت كثيرا) لوضعها تحت تصرفهم ، وقد اظهروا جذراتهم الكلمة بحريتهم . ويبقى علينا ان نراقب باكبر قدر ممكن من التعاطف المتواضع صراع الهند الشاق في مواجهة هذه الكتلة المتشابكة من الصعاب . فعليها ان تبني حياة شعبها (وربما أيضا حياة العديد من الشعوب النامية) على أساس لم يسبقها أحد اليه . ان الامر لا يقتصر على اعادة مكانة سابقة ، لان هذه المكانة لم توجد ابدا . (فالهند لم تكن متحدة قبلا على الاطلاق) .

ان مسألة الدور العالمي للهند برمتها في زمن من التقلب العالمي يمثل ازمة جديدة تواجه المدارس في الهند . ففي حالتها نرى المشكلات القديمة جدا للغذاء ، والمسكن ، والأسرة ، والمستقبل مجسدة في اقوى اشكالها . ومراقبة تقدم الهند يجب ان تقلد بنا خارج قناعتنا وتفاهتنا . وقد تجعلنا في وقت ما نعيد النظر في التراتب الثقافي والاقتصادي عندنا ، وفي مفاهيم العلاقات بين الأسرة، والعمل، وعملية التعلم . لان افتراضاتنا بشأن الحياة الاجتماعية والتربية الشخصية قد لا تطبق بسهولة لتحسين فرص معظم الجنس البشري . ان المشكلات الرهيبة التي تتركز في الهند هي على نحو ما نصيب اكثر من نصف الجنس البشري من الدنيا .

الفصل العاشر

اليابان

قديمته وحديثه

اليابان بلد المفاجآت . ومهما كانت الطريق التي يصل الزائر منها اليها ، فهو سيصدم فوراً بسلسلة من المفارقات . ان صور اليابان المتقنة الدعاية التي تزدان خلفيتها بمدخل المعابد وأزهار الكرز ، وفيوجي ياما Fuji Yama تصبح خبرات حقيقية له عاجلاً أم آجلاً ، فهي ماثلة بالتأكيد في أذهان جميع الاصدقاء اليابانيين الذين سربط بهم . ومع ذلك فان اللقاء الاول مع اليابان الحقيقية سيظهر إما جبل « فيوجي - سان Fuji - San » المعبود ، الكامل التناسق ، يرتفع بصورة مذهلة فوق الكتلة السديمية الصناعية لمنطقة العاصمة كما ترى من الطائرة ، أو مرفأ يوكوهاما الدائم الحركة ، والذي يشيع فيه الضجيج الناجم عن بناء السفن وتحيط به النشارة السمرء للضواحي المنتشرة . لاننا حين نزور عاصمة اليابان انما نشق طريقنا الى أكثف المدن سكاناً على وجه الارض - مدينة يمكن ان تبهر برودواي بلافتاتها المتلاثة ، إلا ان العديد من أزقتها ما يزال دون أسماء ، والعديد من منازلها ما يزال دون أرقام .

وربما كانت اليابان تمتلك أكثر الخطوط الحديدية سرعة على الأرض ، وهي تمتلك بالتأكيد أكثر هذه الخطوط فخامة . فهي بلد الالكترونيات وصناعات المستقبل ، الا ان بعض اجزائها حتى في العاصمة نفسها ، ما تزال دون تجهيزات صحية فعالة . وتسير الاخفاف الرقيقة والمظلات جنباً الى جنب مع منتهى الحداثة في حياة اليابانيين اليومية ،

وما يزال فصلها مستحيلا عن تصورات المستقبل . ذلك أن تعايش القديم والحديث أقوى وأكثر دواما في آثاره مما يحسب معظم الملاحظين حسابه بجدية ، ويعود ذلك في بعض جوانبه الى المغالاة في التبسيط التي يلجأ اليها الغربيون في قصصهم حول اليابان أو في ملاحظاتهم الحالية .

السياق الموروث : تباينات تقليدية .

يجري تذكيرنا في معظم الاحيان بأن اليابان كانت مغلقة في وجه المغامرين الغربيين خلال قرنين ونصف حتى ما قبل عام ١٨٦٨ بقليل ، حين استعاد الامبراطور مييجي Meiji سلطته الفعلية أخيرا . وبسوء فهم غربي نموذجي نساوي بين تلك المعرفة والاعتقاد بضياح اليابان حضاريا (وبالمناسبة يجب أن نذكر انفسنا بأن الهولانديين حافظوا على بعض الصلات التجارية والعلمية معها خلال ذلك الفاصل) . على كل حال ، علينا ألا نعزو الإحياء الذي حصل في القرن التاسع عشر للاستفزاز الفجائي لـ « السفن السوداء » الأمريكية التي انتصبت بمدافعها وتهديداتها قرب شيمودا Shimoda عام ١٩٥٣ وحده ، أو تحمس اليابانيين الشديد للتعلم الى تدفق التقنية الغربية على يد الأمريكيين والاوروبيين . فالسجلات تظهر أن أحداث ١٨٦٨ كانت مسبوقه باستقصاءات علمية قام بها فوكوزاوا يوكيشي Fukuzawa Yukishi وآخرون عن « وضع الاشياء في الخارج » . وبمعدل للامية عال نسبيا ، وباهتمام مديني بالفنون والتجارة ، وتقديمات واسعة من المدارس قبل ١٨٦٨ بزمان طويل .

لقد انشئت بعض هذه المدارس على يد رجال الاقطاع في تاريخ يرجع الى ١٦٢٠ . وبحلول عام ١٧٥٥ كان جميع الاولاد الذكور في رتبة الجندي الماشي يتلقون تعليما نظاميا في واحدة من مدارس الاقطاعيات التي تبلغ ٢٠٠ مدرسة ونيف ، أو في إحدى مدارس المعابد ، أو في واحدة من المنشآت الاهلية العديدة . وقد كانت الاعمال الحكومية في

إدارة الحكام العسكريين من أسرة توكوغاوا Tokugawa التي امتدت من القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر تعتمد على مقدرة واسعة الانتشار في القراءة والكتابة - بالخط الكانجي Kanji أو الصيني البالغ الصعوبة الذي يضم أكثر من ٢٣.٠٠٠ رمز . وحتى الشكل الأكثر تبسيطا للكتابة المقطعية اليابانية التي ازدهرت جنبا الى جنب مع الخط الصيني الكلاسيكي ، لا يقلل من هذا الانجاز .

ان النزعة المحافظة في الدين والادب في فترة ما قبل ميجي Meiji عززت قبول النظام القديم والولاء له تعزيزا قويا . فالتعاقب الطويل للأوصياء أو « الشواجنة Shogun » الذين كانوا قادة للجيش اغتصبوا سلطة الامبراطور عن طريق رفعه الى مرتبة الالهية ، هذا التعاقب لم يحل دون نشوء مجتمع بورجوازي استخف به على الصعيد الرسمي . وهؤلاء المواطنون المدينيون الاثرياء كانوا يستمتعون بالمرح ، والروايات، والمسرات بصورة لا تختلف عن امثالهم في معظم البلدان غير الصناعية في بداية القرن التاسع عشر . فضلا عن ذلك ، فان هذا الحكم المستقر عزز قيام تلاحم اجتماعي ، وبنية اسرية متطورة تملك « حلقات للالتزامات Circles of Obligation » ، وصورة متماسكة للعالم ضمن ثقافة مكتفية ذاتيا الى حد يلفت النظر .

اننا سنسئف فهم اليابان الحديثة كليا اذا نسينا ان العديد من حلقات الالتزامات المتشابكة (نحو الاسرة ، ونحو الاقران في العمل ، والزملاء في النادي) ما تزال قائمة في اواخر القرن العشرين . لقد اختلف الاسلوب ، وربما تركيب الجماعة ايضا ، ولكن الولاء القوي يبقى ، كما يبقى شعور المرء بالخجل الشديد اذا ما خالفه . كما ان ولاء الفرد الاقطاعي لسيدته او ما يتبعه يبقى في سياق العلاقات الصناعية . فالتنظيم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية او الشخصية التي اطلقت اليابان على أنها بلد صناعي في القرن التاسع عشر ، واحدثت ثورة صناعية ثانية خلال ثلاثين أو أربعين عاما من النمو الحديث ، تكونت الى حد كبير قبل ان يبدأ تحديث اليابان .

وفي حين استند تطور الدين والسياسة والتصنيع في أوروبا (وبالتالي في أمريكا) في البداية الى الاسرة وفيما بعد الى أساس شخصي ، غير أنه اتسم خلال القرن الحالي بصورة متزايدة بالعضوية في منظمات لا شخصية ، فإن اليابانيين احتفظوا من فترة ما قبل - ميجي باحساس عميق بالولاءات المترتبة هرميا . لقد التحقوا بأسياذ جدد و « أسر » جديدة . وفي اليابان يحل محل « الشعور الفردي » والبحث عن الذات السائدين في الغرب ، كفاح وجدائي واضح للأيفاء بمطامح جماعة أو أكثر من الجماعات التي يمكن تمييزها . وهذه المطامح لا يقصي أحدها الآخر دوما كما يمكن أن يحدث في الغرب ، بتقليده السائد حول دين واحد مانع لغيره ، وإخلاص منسق كليا (نظريا) لاسرة نووية أحادية الزوجة . ان المرء في اليابان يستطيع أن يعتنق جهارا عناصر تعود الى أكثر من دين . كما أن حلقات ولعاءات المرء قد لا تكون متحدة المركز كليا ، ناهيك عن كونها متطابقة (كما يبين الادب الياباني) ، إلا أن الاخلاص والخضوع لتلك الولعاءات شديد بحيث أنها تستهلك الفرد أحيانا . والتنظيم الصناعي ، وعضوية الحزب أو الاتحاد والمشاركة التربوية ، بل وحتى الصلات الأكاديمية ضمن اليابان أو عبر العالم - هذه الاشياء تكمل اليوم بالنسبة لجميع اليابانيين ولعاءات اليابان الاقطاعية والميجية واستقطاباتهما .

هذه هي التقاليد والتأثيرات الثقافية التي انغrust فيها جذور التربية اليابانية بعمق . فالمادة الحقيقية للتربية كما أشرنا مرارا مصنوعة من العلاقات الاجتماعية المتبادلة والادواركات أكثر منها من البنى المدرسية الشكلية أو الخطط النظرية ، وحتى لو كان الامر على النحو الاخير ، فإن الدعائم الأساسية للمدرسة كانت قد وضعت بصورة متينة في اليابان القديمة . وتبين التصريحات الرسمية (مثال ذلك ما ظهر في : تحديث التربية في اليابان ، الذي صدر عام ١٩٧٧ عن المعهد القومي للبحث التربوي) استمرار هذه التركيزات الخلقية والولعاءات العامة عبر تاريخ اليابان الحديث كله - سواء أكان ذلك في الفترة الباكرة للنمو أيام ميجي ، أو الفترة الجماعية السابقة لـ ١٩٤٥ ، أم في المرحلة الديموقراطية

بعد الاحتلال . هذا هو السبب في أن مسائل « التربية الخلقية »
وإصلاح المناهج ، أو ضبط الكتب تفند بشدة اليوم . وما يعني أنصار
التجديد بعمق هو المدى الذي يترتب على الولاءات القديمة (أو معوضاتها
الحديثة) ، أو تستطيع ، أن تشق به الطريق نحو مزيد من التعددية
والفردية في اليابان ، وفي جميع أرجاء « مجتمع التواصلات » العالمي
الناشي .

وبالرغم من أن اليابان كانت مقيدة ضمن ضبط صارم استمر حتى
الإحياء الذي حدث في ١٨٦٧ - ١٨٦٨ والذي أعاد السلطة للامبراطور
ميجي « المتنور » ، فإن الاستمتاع بالجمال والجد في دراسة الكتب ،
ونظام الامتحان المتطور في الأزمنة قبل الميجية كانت تشكل بحد ذاتها
طاقات للتحديث . وعندما أطلقت « دفعت قواتها اليابان إلى الامام
- لا عن طريق التخلي عن القديم ولا عن طريق التقليد الأعمى للغرب
(بالرغم من حدوث ذلك في المراحل الأولى) ، ولكن عن طريق الاكتفاء
بتغيير الإدارة بحيث تعيد توجيه الطاقات إلى الامام ضمن مسار تقني .
أن شغف اليابان الحالي بالتربية يرجع إلى ٣٠٠ سنة على الأقل .
ولا تمثل قواته الأولى في مدارس « الساموراي Samurai » المخصصة
للطبقات المحاربة ، أو في المدارس الأهلية المحلية بحسب ، بل في الـ
« تراكوييا Terakoya » أو مدارس القرى المتناثرة في أرجاء الريف ،
وبقدر أكبر في الحرف اليدوية الدقيقة التي كان الشعور بالواجب يحفز
على تعلمها ضمن المشروعات العائلية . هذه العناصر جميعها تقف وراء
إنجازات اليابان العالمية في التربية والعلوم في السنوات الأخيرة .

أن تعايش التقليد والتقدم في اليابان يصدر جزئيا عن مقدرة مذهلة
لدى اليابانيين - تتمثل في قوتهم الفكرية والخلقية التي تمكنهم من
التحلي بالتواضع بحيث يتعلمون ثم يطلقون العنان لنشاطهم . ففي
القرن السادس من تاريخنا ، تعلم اليابانيون نظام الكتابة الصيني كما
تعلموا البوذية من بلاط الصينيين المقدس ، سامحين بذلك للبوذية
بان تتغلب على « الحيائية Animism » وروبة الأشياء الجميلة التي

ما تزال عنصراً بالغ الأهمية في الحساسية الدينية لليابانيين . ودخلت عناصر كونفوشية أيضاً ، عززت بالقراءة المتواصلة للكتب الكلاسيكية الصينية خلال القرون .

وفي القرن السادس عشر ، أدى اهتمام اليابانيين بالتجولة ، واحترامهم للبورتغاليين والهولانديين إلى فتح الباب على مصراعيه أمام المسيحية ، وكان هناك أيضاً دافع كبير للاهتمام بما عرف آنذاك بالعلم الحديث . وبعد الانغلاق الطويل ومحاولة طمس المسيحية ومستوريات هدامة أخرى من « البرابرة الأحمر » ، أصبحت يابان القرن التاسع عشر أكثر بلدان العالم بروزاً من حيث التحويل الكامل لنظامها الاجتماعي استناداً إلى وسيلة غربية – وهي التربية كما تشكلت خلال تقدم الثورة الصناعية . وقد نما هذا التحول بثبات من عام ١٨٦٨ فما بعد ، إلا أن أعظم جوانبه لفتاً للنظر تكشف قبل ١٨٩٠ – في أقل من جيل . لأنه بحلول ذلك الوقت كان الشغف الأصلي بالإصلاح والديموقراطية ، الذي استولى على العصبية الصغيرة من الرجال – الذين كانوا الإداريين الحقيقيين لليابان تحت حكم الامبراطور مييجي ، قد أعطى مكانه – تحت وطأة الظروف – لوطنية فئة محافظة . إلا أنه حتى في هذه السودة الجزئية لاسلوب اليابان القديم ، حاول حكامها تعزيز اتجاههم المحافظ بتحديث تقني ، وزراعي ، وحكومي وفق خطوط غربية ، وقد أدى أخيراً إلى تمكين اليابان من تحدي روسيا الامبراطورية بنجاح في عامي ١٩٠٤ – ١٩٠٥ .

إن المكان هنا لا يكفي لتفاصيل الشهور الذي نفذ به المصلحون عملهم . فقد جددت اليابان نظام الحكم والضرائب وضوابط أخرى . واستوردت الخطوط الحديدية ، والبرق ، ونظام البريد ، والمصارف ، ومنافع عامة أخرى وضبطتها ، فجلبت فوائد كبرى للحكومة . كما امتلكت الحكومة أو ضببطت مصانع الورق والنسيج ، وأحواض بناء السفن ، والتجارة البحرية . وأعطت معونات مالية للمشاريع الخاصة أيضاً ، بحيث أن الشركات الصغيرة تحولت سريعاً إلى امبراطوريات

مالية ضخمة . وارتبط معظمها بالتكتلات Cartels العملاقة . إلا أنه قام اعتراف من البداية بأنه لا يمكن تنمية أي من هذه الأشياء بدون التربية . لذلك أنشئ المحرك التربوي كله ووضع موضع العمل . مدارس ابتدائية تقود إلى مدارس ثانوية ، ومؤسسات ما بعد الثانوية من أنواع عدة ، ومعاهد لتأهيل المعلمين ، وجامعات ، خططت كلها ونسق فيما بينها بدقة ضمن الأعداد المناسبة في المكان والزمان المناسبين .

ومن الواضح أن تقديمات التربية الشكلية هذه ، التي تشبه الأعمال التجارية ، ليست كافية بالرغم من أنها لافتة للنظر . لقد تنبه سادة اليابان الجدد للحاجة إلى تنمية دولتهم عن طريق رعاية المجتمع بمستوياتها كلها ، نعتي بذلك جميع مستويات النظام الاجتماعي (ومن ضمنه الفلاحون المضطهدون منذ قرون طويلة) وفي جميع مستويات السلوك والاهتمام . وهكذا فقد كان هناك وعد بالديموقراطية من نوع ما ، وربما كان هناك قصد حقيقي لإرساء قواعدها . وترتب على ذلك بالتأكيد أن تكون التربية للجميع — لا التربية الشكلية فحسب .

فقد شجعت الملابس الغربية ، والاهتمامات والهوايات الغربية (مثل الموسيقى والرقص — بل وأزياء الشعر الغربية) كلها أو فرضت ، بغية تطبيق التربية الأوروبية أو الأمريكية . وبدأ الطعام الغربي ، ومن ضمنه اللحم ، يدخل اليابان ، حيث لم تكن الحيوانات تؤكل قبلاً . وشجعت الأشكال الغربية في التوجه للآخرين والعلاقات معهم (ضمن حدود صارمة) لخدمة حاجات الصناعة ونوع جديد من الخدمات . ولما كان عنصر الخدمة قوياً ، تم تعزيزه بإحياء مقصود للديانة القديمة للبلد وهي « شنتو Shinto » بإجلالها العميق للأشياء اليابانية ، وفوق كل شيء بإجلالها اليابان بوصفها مجسدة في الوهية الإمبراطور . لم يترك الحكام شيئاً للصدفة ؛ ولكنه سيكون من الحمق أن يتصور المرء أن قلب الأمور عاليها سافلها على هذه الصورة قد فرض بقسوة من القمة . فقد اجتاحت البلاد حماسة عامة للتقنية والزراعة والعلم والتعلم على

النمط الغربي . والتقارير اليومية التي كانت ترسل للولايات المتحدة خلال الايام الاولى للمساعدة التقنية لا تترك ادنى شك حول الاجتهاد الذكي ليابانيي تلك الايام - على مستويات عديدة .

إن إرث تلك الايام ما يزال حيا على نحو ما بشكل مستمر من التنمية - بالرغم من النزعة الوطنية التي سادت في نهاية القرن التاسع عشر والنصف الاول من هذا القرن . بل ان تلك النزعة الوطنية ذاتها عززت بالفلسفة الالمانية . وقد اقتبست اشكال الحكم جزئيا من انكلترا ، وبقدر أكبر فيما بعد من الدول الاوربية الجماعية . ولم ينقطع تدفق المعرفة - من الادب والفن والموسيقا الغربية ، والمعلوم المفيدة الامريكية على السواء . ونتيجة لهذا كله ، يمكننا ان نرى التعبير الذاتي الياباني بالاسلوبين الشرقي والغربي . فالطعام والاثاث ، واللباس والمسكن والحانات والملاهي - وكل ما يمكن ان تفكر به يجب ان يتوافر اما بالاسلوب الياباني او الغربي ، الا ان امتزاج الاسلوبين نادر جدا ، ما عدا في الصناعة والتربية النظامية . وهكذا يستطيع المرء ان ينعم بسيل لا ينقطع من الموسيقا الكلاسيكية الغربية من اذاعة طوكيو ، وربما بقدر اغنى من أي مكان في العالم ؛ مع ان الموسيقا اليابانية تعيش معها جنبا الى جنب . والشئ نفسه يصدق على المسرح ، والسينما ، والادب ، والامور الصحية - وكل ما يمكن ان يدور في ذهنك . وتمثل حياة الاشخاص المسنين الذين نشأوا قبل ١٩٤٠ شرائح منضدة الواحدة فوق الاخرى تعود لخبرات ثقافية شديدة الاختلاف . وهم مشبعون بذكريات من نظم مختلفة ، ومن مستويات مختلفة للمعيشة ، وانواع مختلفة من التواصلات والتماسات . والشئ نفسه يصدق على الشبان اليوم ، ولكن الصراع يدور لديهم بين خبرات معاصرة بدرجة أكبر .

هناك فروق في الحقيقة ، في الشعور والضمير ، ما تزال موجودة جنبا الى جنب في التماسات اليومية الضرورية التي تقوم بين الخبرات الحياتية المنفصلة للاجيال المتعاقبة . فالتوترات الداخلية والتناقضات

اللداتية حطمت السكنية النفسية لليبراليين حين كان عليهم أن يعيشوا في ظل نظام غير ليبرالي قبل الحرب العالمية الثانية . وهكذا فقد عانوا بعض الانقسامات التي شهدتها اليابان في صميمهم . ولكن كل ذلك الجيل يبدو غريبا على نحو ما بالنسبة للذين هم في العقد الخامس أو السادس من العمر الآن ، والذين شعروا أول ما شعروا بالحروب والكوارث . وضمن هذه الفئة العمرية بالذات نجد القائمين على الحكم والاساتذة في اليابان . أما الشبان فهم يعيشون في عالم آخر أيضا . ولكن اليابان هي كل هؤلاء معا . وبالرغم من هذا التحول الفجائي من الـ « سوشي osushi » الى « الدجاج المقلي »(*) ، ومن الحصر « تاتامي Tatami » الى الردهسة الصغيرة على الطراز الاوربي التي تحتويها منازل الطبقة الوسطى باعتزاز ، فان اليابانيين يعملون بجهد على التقدم وعلى اعادة توجيه اليابان . وعملية التربية او إعادة التربية مستمرة ؛ وجميع اليابانيين تقريبا ملتزمون بها كليا .

لقد أدت كوارث أعوام ١٩٤٠ - ١٩٤٥ بالطبع الى رفض الماضي ، سطحيا على الأقل ، دون تفنيد ، وبصورة مؤقتة . وكان هناك قبول كامل لرسالة الاحتلال كما لو كانت انجيلا جديدا ، مع الامركة واللا مركزية وغير ذلك ، على أنها حقائق واضحة بذاتها . الا أنه بعد ٢٠ عاما من هيروشيما ، أحس اليابانيون قوة معنوية تكفي لاعادة النظر في المخطط الثقافي . هل يقتصر « الغرب » (أي التقليد الاوربي) على الطريقة الامريكية للحياة ، وبخاصة كما تحزم وتصدر لليابان ؟ وهكذا جمع تقويم جديد هائل قواه ، ووجد تعبيرا ذاتيا للمرة الاولى عام ١٩٦٤ وهو عام الالعاب الاولمبية . لقد تمكنت اليابان آنذاك من عمل كل شيء بنفسها ، مع خط حديدي Tokaido جديد وجادات Superhighways جديدة تنطلق متجاوزة عقدة الماضي . وهذه

(*) « الدجاج المقلي Fried chicken » هو الطعام النقول من الغرب ، والـ « سوشي osushi » هو الطعام الياباني التقليدي المصنوع من الرز والخل والسلك . « المترجمة »

التظاهرات المادية عكست شيئا في الروح الجماعية . وقد دعمت السنوات الاخيرة شعور اليابان بنفسها على انها بلد آسيوي ذو حضارة لها حق شخصي في الوجود ؛ حضارة قفزت بجهدا الذاتي الى مقدمة الحداثة - متخلدة من التربية قوتها المحركة .

ان مثال يابان القرن التاسع عشر لا يمكن أن يكون قد أفلتت من انتباه أولئك الذين كانوا يدبرون الثورة الروسية قبل ١٩١٧ . فالتربية بصفتها مصدرا للقوة ، وأداة للتحديث الكامل - مفاهيم تكررت المرة تلو الاخرى في كتابات لينين ، كما تمثلت تملما في اليابان قبل ٥٠ عاما . ويمكننا الوثوق من أن محدثي الصين الحاليين لا ينسون أبدا الغزوات والانتصارات اليابانية في القرن التاسع عشر . وعلى بقية آسيا أن تركز انتباهها على الانجازات اليابانية ومستويات المعيشة ، وبخاصة الآن بعد أن اعتنق الشعب الياباني السلام . هناك شعب وحيد تعرض للدمار الذي هو الشعب الياباني ؛ وهذا الشعب الياباني مصمم على أن يكون الأخير أيضا . وعلى هذا الأساس يبدو المثال قويا بالنسبة لآسيا التي تؤوي أكثر من نصف الجنس البشري .

كل شيء يشير الى اليابان بصفتها درسا هادفا للعالم كله . والعالم بدوره ما يزال مدرسة واسعة لليابانيين المتحمسين ، بالرغم من أنهم يضمون الآن فائزين بجائزة نوبل في العلوم ، وإنهم تجاوزوا الآن المرحلة التي كانوا يقتصرون فيها على الاقتباس . ان اليابان تقود الآن العالم في حقول تقنية عديدة - ليس أقلها الالكترونيات الاستهلاكية ، التي تمثل الرمز الحقيقي لمجتمع التواصل في المستقبل - وهي تقف في الطليعة في تقنيات أخرى . ولا يقتصر كلامنا على مجرد تقدم في التقنيات ، بل على اهتمام عميق بمقتضياتها الاجتماعية والتربوية ، التي شقت اليابان طريقها فيها بصورة خاصة .

لقد بدأ اليابانيون في السنوات الاخيرة يتحدثون عن ثورتهم التربوية الثلاث : الاولى هي التحويل الميحي ، والثانية هي فترة ما بعد الاحتلال

من ١٩٤٥ فما بعد ، والثورة الثالثة ، الاكثر حداثة هي المرحلة الحرجة التي بدأت في نهاية السبعينيات . وفي هذه المرحلة الثالثة يرى اليابانيون ان عليهم الكف عن الاقتباس - من الناحية التربوية وغيرها - وانتاج شيء ذاتي . وقد يكون لذلك أهمية بالغة في العديد من البلدان الاخرى - في البلدان عالية التصنيع بالدرجة الاولى ، وفي بقية آسيا بالدرجة الثانية .

ان البلدان التي اخترعت التصنيع ثم استغلته فيما بعد تضطر الآن لمراقبة هذا البلد الذي لم يكتف بالتقدم عبر مراحلها الرائدة ، بل تجاوزها الى نظرة مختلفة لامكانيات التربية . والتفاني الياباني هذا في الاستخدام الفعال للتربية قوي بشكل خاص في الوقت الحاضر . لان القدر الكلي للمعرفة العلمية العالمية يتضاعف كل ١٥ سنة ؛ كما ان ثلثي العلماء الذين وجدوا حتى الآن ما يزالون أحياء يقومون بتجاربهم ، وان نصف المعرفة التي تكتسب في العديد من المساقات الدراسية الجامعية ستكون عديمة الجدوى بعد عشر سنوات . انه عالم جديد حقا من التوصلات الفورية ، ومن العلاقات الافقية (بدلا من التراتبية) التي يخدمها الحاسوب والالكترونيات بصورة عامة ، واستهلاك الحاضر وثوقا بمستقبل يتحسن باستمرار . هذا هو مناخ التحديث الحثيث لليابان .

سياق التحديث الياباني وظروفه :

قبل ان نباشر النظر في بعض التحديات والتغيرات التي يمارسها المربون الآن ، لنرسم صورة لليابان المعاصرة في سياق قرارات ما بعد الحرب . ومن المهم البدء بمسح لحجمها ومواردها . فاليابان تتكون من اربع جزر كبرى وجزر صغيرة متعددة ، تقع بعيدا بعض الشيء عن الساحل الاسيوي . وتبعد اقصى جزيرة في الشمال حوالي ٨٠٠ كم او ٥٠٠ ميل عن مرفأ فلاديفوستوك Vladivostock الروسي ، في حين يبعد اقصى طرف جنوبي لها حوالي ٨٠٠ كم عن ساحل الصين . وتبلغ مساحة الارض الكلية حوالي ٣٣٧ ٥٠٠ كم^٢ او ١٤٧ ٠٠٠ ميل مربع ،

فهي أصغر قليلا من كاليفورنيا . وقد ارتفع عدد السكان هذا القرن من ٥. مليونا تقريبا الى ما يزيد على ١١. ملايين ، وهذا حد يأمل العديد من اليابانيين الوقوف عنده عن طريق الاجهاض المنظم ، بحلول العام ٢٠٠٠ . والرقم الحالي يضع اليابان ضمن البلدان الخمسة أو الستة الأكثر كثافة في العالم .

وحين نعيد الى الذاكرة أن ما يقارب ٨٤ ٪ من الأرض غير قابلة للزراعة ، لكونها جبالا أو غابات وعرة أو أماكن معصورة ، يمكن أن تقدر بصورة أفضل تمرکز السكان والاستنبات الكثيف الذي يسود في الزراعة . أن زراعة الأرض شديدة الكثافة بحيث أن اليابان تمكنت من تصدير قدر منه بالرغم من الاستهلاك الداخلي الضخم لهذا الغذاء الأساسي ؛ كما أن عليها أن تخزن كميات كبيرة منه ، لأن الحكومة تدعم الإنتاج ماليا . وبالرغم من أن اليابانيين مقتصدون ، لا يهدرون الطعام أو جزء آخر من الموارد المفيدة ، فإن هناك حاجة واضحة للتوسع في التجارة الخارجية باستمرار ؛ لأن الأمر يختلف عما لو كانت كل الزراعة اليابانية سهلة ، حتى في الأرض المزروعة . وتسطيح حقول الأرض على شكل مصاطب أو مدرجات في الأخاديد الجبلية القاسية يبين هذا الواقع بقدر كاف من الوضوح . كما أن علينا ألا ننسى أن هوكايدو Hokkaido ، وهي الجزيرة الواقعة في أقصى الشمال ، يبلغ علو الثلج فيها مترين في الشتاء وأن الساحل المقابل لآسيا برمته معرض للبرد القاري ضمن فواصل منتظمة . أما في الجنوب ، فعلى خط العرض الذي يقع ضمنه شمال إفريقيا تقريبا ، تكتسي بعض الشواطئ الرملية بالصباريات الشوكية .

وبالرغم من وجود انتظام رائع في تتابع الفصول ، فإن اليابان معرضة للزلازل يوميا ، تمخض بعضها من حين لآخر عن كوارث ، في حين أن كل خريف يجلب إعاصيره الاستوائية المتتابعة ، وقد كان لظروف اليابان الطبيعية من حين لآخر تأثيرا عميقا في طريقة حياتها . مثال ذلك الزلازل الهائل لعام ١٩٢٣ الذي دمر نصف المنازل في منطقة طوكيو ، وأودى

بحياة انسان على الاقل خلال ثلاث ايام ، والذي دمر أيضا القسم الاكبر من ميثائها يوكوهاما ، وفتح الطريق لاعادة التنظيم الضخمة لحياة العاصمة ، ولكن النمط الطبيعي لمناخ اليابان يوحي من بعض الجوانب بانتظام كبير على نحو اكثر دقة . وهكذا فان الياباني سيقول لك ان وقت ازهار الكرز في أوزاكا Osaka هو اليوم الثاني من نيسان / ابريل ، وفي طوكيو Tokyo العاشر من نيسان / ابريل ، وفي سندي Sendai حوالي الثالث والعشرين من الشهر نفسه ، وفي هوكايدو Hokkaido اليوم الاول من حزيران / يونيو . وهو يعني بذلك ان المرء يستطيع بصورة منتظمة ان يأخذ في حسابه أفضل وقت للازهار على انه فرصة للنزهات العامة في الخلاء ، والاستمتاع بالمناظر الطبيعية بشكل احتفالي . كما انه سيقول لك ان الاعصار الاستوائي يقع في ٢١ ايلول / سبتمبر أو حوالي ذلك اليوم . والغريب ان هذه الاحداث تتبع المواقيت المحددة تقريبا عاما بعد عام .

ويشير كتاب ريشارد ستوري ، تاريخ اليابان الحديثة
Richard Story, A History of Modern Japan الى أن التاريخ الياباني
كان دائما موسوما بسمتين متباينتين : القيمة العظمى المعطاة للاتساق
والنظام ، وافعال العنف المتطرفة حين يتحطم غلاف السلوك المهدب
المتمدن . ولا يقتصر ذلك على نظام الاشياء الذي وضعه الانسان ، بل
ان النظام الطبيعي نفسه يبدو وكأنه يتقلب بعنف أيضا من حين لآخر -
بصورة قابلة للتنبؤ تقريبا (كما هي الحال في الاعصار) أحيانا وبصورة
هوجاء أحيانا أخرى . لذلك عملت الحكومة والتربية دوما على فرض
النظام وحذف التنوع التطوري الذي تعلم الاوروبيون والامريكيون الشماليون
أن يرحبوا به . وحين نأخذ بالحسبان أيضا أن اليابان ورثت عن
الصينيين ، من القرن السادس فما بعد ، احتراماً عميقاً للقانون والنظام
مع احساس بالاستقرار ان لم يكن بالتصلب ، فلن ندهش لدى قراءة
البلاغ الامبراطوري حول التربية عام ١٨٩٠ . وينص هذا البلاغ على
احترام الابناء للآباء وعلى الطاعة الدائمة لطريقة امبراطورية هي « في
الحقيقة التعليم الذي أمطنا اياه اسلافنا الإباطرة على أن يراعيه أيضا

خلفهم ، ورعايا خلفهم ، وهو معصوم على مر العصور ، وصحيح في جميع الأماكن .

وكما لو كان ذلك غير كاف ، فان الياباني محاط بذكریات الماضي . وتحاط المعابد القديمة بالاجلال لان سطوحها غير المطلية تظهر الالباف الرائعة لاشجار السرو ، التي يزيد في جلالها البلى البطيء عبر القرون . ان الياباني يبجل اثر تقادم العهد الظاهر على تلك البنى القديمة ، بل وعلى الاحجار الاكثر قدما والتي ماتزال موضوعات للعبادة ، وعلى جميع المقومات التي انشاها الانسان ببطء ضمن مناظر طبيعية خلابة ماتزال تشكل القسم الاكبر من الريف . وفي وسط كل هذا التبجيل للماضي يتساءل المرء عن الموضع الذي يمكن ان ينمو فيه اي افتتان بالمستقبل .

ومع ذلك فان هذا الافتتان قائم ، مافي ذلك شك . فالدعايات في الصحف ، والمجلات المصورة ، وعربك القطار توازي في حداتها أي شيء يمكن أن يرى في الولايات المتحدة . وفي الحقيقة تبدو الاشكال الرمزية المصورة فيها غالبا امريكية اكثر منها يابانية . ويحملق الصبيان والبنات بالزائر بنوع من الاعجاب المحب لا شيء الا لانه اجنبي (Gaijen) ، مما يشكل دلالة على صلات اليابان المتسعة ، ومصدرا ممكنا للافكار والازياء والتماسات الجديدة .

كانت اليابان دائما فقيرة بمواردها . وفي فترة ما بعد الحرب كانت فقيرة ايضا بالراسمال الاجنبي ، ومحرومة من اسواق سابقة عديدة وراء البحار . ومع ذلك تمكنت خلال مايزيد قليلا على ١٥ عاما من التفوق في مجالات صناعية مثل بناء السفن ، والالكترونيات ، واجهزة التصوير ، وما هي الا فترة وجيزة حتى راحت تنافس غيرها وتفرق الاسواق الاجنبية بكل نوع من الازهزة ذات المحركات او العمليات الدقيقة . وقد قادت العالم في الحقيقة في بعض هذه الصناعات مضاعفة انتاجها نحو من عشرين مرة خلال عشر سنوات او خمس عشرة سنة . وهذا دليل رائع على قدرة اليابانيين على التكيف .

ان اقتصاد اليابان لم يعد الى الاستقرار الا عام ١٩٥٥ . ومع ذلك فانه بحلول عام ١٩٦٧ كانت صناعة الفولاذ قد تخطت جميع البلدان باستثناء الولايات المتحدة والاتحاد السوفييتي ، مع انها تصنع معظم الفولاذ من المعدن الخام والخردة التي تجلبها من دول بعيدة . وبحلول عام ١٩٧٠ كانت اليابان تملك ثاني صناعات السيارات في العالم من حيث الاتساع . وكانت صناعة الكيماويات والمواد المركبة صناعيا - والمعروفة قبالا بضخامتها - تنمو حثيثا . وقد تجاوزت معامل النسيج فيها المعامل البريطانية واقتربت من مستويات المعامل الامريكية . كما ان اليابان اضمخم بلاد العالم بناء للسفن ، فهي تبني حوالي نصف الحمولة العالمية منها . ومعامل ادوات التصوير والالكترونيات والبصريات هائلة جدا . وقد بلغت الصادرات فيها عام ١٩٧٠ ثلاثة اضعاف الصادرات عام ١٩٦٠ ، كما ان قيمة الصادرات تتضاعف لان منتجات اكثر تطورا (تعتمد بصورة جوهرية على مهارة افضل في الاعداد وتربية افضل للقوى العاملة) اصبحت السمة الرئيسة للمخرجات اليابانية . ومحصلات المستوى العالي للتربية والتدريب هذه حافظت على نمو الرخاء الياباني حتى بعد ازمت الطاقة والمال التي هزت معظم الاوضاع الاقتصادية في العالم بعد ١٩٧٥ . وتسيطر على كل فرد في اليابان ثقة بان التربية والمهارات اليابانية تستطيع ان تضمن مستقبلا مزدهرا .

ان مستويات المعيشة الان اعلى بكثير مما كانت عليه في نهاية الحرب العالمية الثانية . وترى اليابان في التربية مفتاحا لمزيد من التحسينات . وقد ازدادت الدخول الحقيقية اكثر من ضعفين اثناء الستينيات فقط ، وارتفعت باطراد في السبعينيات ايضا . ومن الواضح ان بلدا تحف المخاطر بتوازنه من الناحية التجارية ، سيلجأ الى الكثير من التخطيط الحذر والى تنمية موارده البشرية الى اقصى حد ممكن . واليابان تدعي منذ الان ان لديها من المهندسين اكثر من اي بلد آخر في العالم ملعدا الاتحاد السوفييتي والولايات المحدة . وبالرغم من ان كلمت مثل « خريج » و « مهندس » تختلف في مدلولها من بلد الى آخر ، فليس هناك من شك في التزام اليابان او في شغفها بالمستقبل . ان تسارع اليابان مستمر ،

ولكنها تبقى شاعرة في الوقت ذاته بقواها القديمة ، وهي أكثر وعيا بدلالاتها في المستقبل .

لقد بقي الاقتصاد الياباني كله ، بالطبع ، لفترة طويلة بعد الحرب ، مدعوما بمعونة امريكية سخية . وهناك توظيفات امريكية هائلة حتى يومنا هذا . اُضيف الى ذلك ، أنه تكفي الإشارة الى الاثر غير المحدود لوجود القوات الامريكية المسلحة في الاقتصاد الياباني ، والى التوفير الذي أصبح ممكنا بفعل الواقع المتمثل في أن اليابان ضيقت نفقاتها العسكرية الى نسبة ضئيلة من انتاجها القومي الاجمالي . كما اننا لا نهمل من حسابنا التجارة الضخمة القائمة بين اليابان والولايات المتحدة والتي تجلب لها عدة بلايين من الدولارات سنويا . واذا قدر للعلاقات التجارية مع الولايات المتحدة أن تتدهور ، فإن التجارة مع الصين قد تتوسع من جهة أخرى . ذلك أن جنوب شرقي آسيا كله يمثل الآن مسرحا لمسامي جادة وراء اغراض تجارية ، ولا يستطيع اليابانيون الامتناع من النظر الى انفسهم بصفتهم معلمي الشرق ، لا من حيث التنمية الاقتصادية فجسب بل من حيث النموذج التربوي ايضا . فالبحوث الزراعية اليابانية على سبيل المثال ، ساعدت حتى الآن عددا من البلدان الآسيوية على التخلص من الجوع الذي يهددها بصورة دورية .

ووسط الانتظام الدقيق للالعاب الاولمبية عام ١٩٦٤ ، ومعرض عام ١٩٧٠ ، ومشاريع الاجهزة الدقيقة التي تظفر الآن بتجارة العالم ، لشد ما يدهش أن الغريب يمكن أن يبالغ في تقدير بعض مظاهر الحياة القديمة في اليابان الحديثة . فالسياحة تشكل صناعة هامة في اليابان . لذلك لا يسمح لمن يحتمل أن يزورها ، على سبيل المثال ، بأن يدرك أن كيوتو - العاصمة القديمة للمعابد الاخاذة - مدينة صناعية . وهكذا تنشر الدعايات والمجلات المصورة الصقيلة بشكل بارز جميع تلك الالوف من المزارات الرائعة ، واحتفال الشاي ، والثياب الفضفاضة المزهرة الجميلة التي قلما يرتديها أحد ، اللهم الا في المناسبات الاحتفالية النادرة (بغض النظر عن النادلات اللواتي يعملن ايام العطل في حدائق طوكيو العلة) .

ان هذه الاشياء توجد في اليابان من دون شك ، الا ان الزي الاكثر تمثيلا هو الزي الغربي العادي ، الذي يسود في شوارع طوكيو وفي المدن الصغيرة وهو يرتدى بنظافة بالغة تذكر بالاطاليين المدينين من الطبقة الوسطى ، والبائعين الشبان في كبريات الشركات الامريكية .

الا ان من الصحيح ايضا ان المرء يشاهد دوما في جميع أرجاء الريف مزارعين مع زوجاتهم يكدون في العمل بالسروال الازرق او بزي ياباني تقليدي آخر يناسب مهنتهم ، وبخاصة حين يزرعون الارز . فكل منزل وشجرة مقلمة او شجرة تصون الماضي . ويتضح ذلك كليا في المشهد الريفي الخلاب - قبعات ضخمة من القش ، وسراويل او اردية زرقاء مرقطة بسيطة ، والخضرة الناضرة لنبتات الارز الصغيرة ، والحصاد الذهبي يجف فوق الحصر ، وثمار البرسيمون السمراء المائلة الى الصفرة ، وسيقان الذرة محزومة تحت السقف المهيب المصنوع من القش . ولكن طالب التربية يرى ايضا فتى الاسرة وهو يعمل بجانب اهله مرتديا لباس الجامعة او المدرسة الثانوية الداكن ، وحشود الاولاد المرحين ذاهبين الى المدرسة يسرون على دروب الحقول بمظلاتهم البراقة، وجزمهم المطاطية وحقائبهم المخططة بالوان زاهية . انه لشيء رائع ان يجلس المرء في منزل ريفي من هذا النوع وسط اشد البيئات ارتباطا بالتقاليد ، والسماع عن البنين والبنات والاحفاد الذين يعملون بعيدا في مدن متطورة - ولكنهم ما يزالون على صلة بمسقط رأسهم .

واحدى القوى الباقية للنظام الاجتماعي الياباني ، كما ورث من العهود قبل الميجية ، تتمثل في الشركات الصناعية والتجارية الكبرى . ان اثر هذه الشركات على طريقة الحياة اليابانية والاولويات التربوية ، من الزاويتين الثقافية والاقتصادية على السواء ، جدير باتباه دقيق . ففي العقود الاخيرة من القرن العشرين ، ما يزال الياباني العادي تابعا لعلاقات سابقة لعهد ميجي الى حد كبير . والقسم الاعظم من الصناعة والتجارة اليابانيتين محكوم بصورة مباشرة او غير مباشرة من ١٢ او ١٥ اتحادا تجاريا رئيسا (Zaibatsu) . لقد شتتت هذه الاتحادات في فترة

مابعد الحرب أو ضعفت مركزيتها تحت الحاح الأمريكيين ، ولكنها استعادت الآن قوتها الكاملة . وهذه الكارتلات Cartels الرئيسة ، التي أنشئ بعضها من عطاءات رجال السيف أو الساموراي Samurai بعد إعادة سلطان ميجي مباشرة ، نمت نموا كبيرا بحيث لم تعد تقتصر على الصناعة والتوزيع ، بل أصبحت تضم البيع بالتجزئة ، والاممال المصرفية ، والامدادات من المواد الخام . وبالرغم من أن هذه الامور تخص الاقتصادي بصورة مباشرة ، فان بعض نتائجها تعني أي دارس للمجتمع ، وفوق كل شيء أي محلل للتربية .

ان الدور الابوي للازمنة الاقطاعية حمل رعايته طوال الفترة اللاحقة حتى يومنا هذا ، الى حد أنه ، بالرغم من توقع العديد من اليابانيين حصول ركود اقتصادي في الستينيات أو السبعينيات (وان لم يكن ذلك مؤكدا كما تبين فيما بعد) ، لم يشعر أي ياباني بالخوف نتيجة ذلك — اذا كان يعمل في احدى الشركات الرئيسة أو في أحد فروعها في المبدن الكبرى ، أو كان مرتبطا بعقد فرعي . ترعاه شركة ضخمة من هذا النوع . ويرجع ذلك الى أنه عندما ينهي التلميذ أو الطالب دراسته بأي مستوى كان ، ويلتحق بعمل في شركة ، فان ذلك يشكل علاقة مدى الحياة — تشبه الزواج من بعض الجوانب . فقليل من الناس ينتقلون الى الشركات الاخرى حتى في المهن ذات المهارات العليا . وهكذا يعمل المستخدمون والمستخدمون الى التصرف كما لو كانوا اطرافا في اسرة ممتدة . ويكره ارباب العمل تسريح الرجال والنساء حتى اذا لم يكونوا مستخدمين بصورة كاملة ، أو اذا كانوا اكبر سنا من أن يعملوا بصورة مجدبة . ويتقاعد العديدون من العمل في سن ال ٥٥ مع حصولهم على معاشات .

ان بعض المستخدمين من دون شك ، يرفعون الكلفة مع رب عملهم ويفيدون من وقته وموارده . وهم يتكلمون بالتأكيد الى حد لا يصدق على الفوائد التي تصبح حقا لهم نتيجة استخدامهم مباشرة . فما يزيد على نصف البيوت التي أصبحت جاهزة في السنوات الاخيرة وفرتها الشركات الكبرى لمستخدميها . ومعظم المتنقلين بين الضواحي والمدن ، والذين

يحتشدون في طوكيو والحوضر الاخرى تدفع لهم اجور النقل ، مع وجبات الطعام واللباس ايضا . كما انهم يحصلون على تعويضات عائلية وعلى اجور التربية وفوائدها ، ومساعدات بمصروفات الاولاد ، والخدمة الصحية . بل انهم يساعدون ايضا من اجل أن يتزوجوا ، ويحصلوا على شهر عسل ، ومن اجل مصروفات الامومة - والاجهاض حين الضرورة - كل ذلك على نفقة الشركة . فان المستخدمين لا يميلون كثيرا الى محاولة بارز في القوى العاملة . فان المستخدمين لا يميلون كثيرا الى محاولة الانتقال ، وهناك مجال ضئيل لقيامهم بذلك نظرا للاغراءات التي تمارسها الشركات للاحتفاظ بهم .

وهكذا فانه في الوقت الذي يتفكك فيه النظام الاسري من بعض النواحي الى الاسر النووية الحجم على الطراز الغربي ، يجري تعزيز بعض الارتباطات التي تضلرع النموذج الاسري في قوتها ، وهي تتمثل في رعاية عالم الشركات الكبرى . وهناك شركات عدة تتخذ طقوسا صباحية منتظمة يجتمع فيها ، على ما عرف ، حوالي ٥٠٠٠٠٠ مستخدم لينشدوا نشيدا او عهدا على ازدهار الشركة . وربما استهلوا يومهم احيانا بممارسة التمارين الرياضية معا . وهناك ألوف من المستخدمين الشابات في حوالي ١٥ - ٢٠ من العمر يعيشن في كنف شركة ما تحت مراقبة دقيقة ويحصلن على فوائد مادية عديدة ، خلال فترة معينة حتى يعدن الى قراهن مزودات بمهر يفتح امامهن افق زواج لائق . ونظرا لان حوالي ثلثي الزيجات ما تزال مرتبة - وليست موضوع اختيار عفوي - فان امكان اجراء زواج واعد ضمن الشركة ، او من خلال مكتب صديق للشركة ، يمثل جزءا من اغراءات هذه الشركة . وقد يبدو لنا في هذه الامور بالتأكيد حدودا للفردية الانسانية ، الا انها تحسن لاي نظام اقطاعي او ابوي في الامكنة الاخرى . ويبدو ان اليابانيين يحصلون خلال فترة النمو الصناعي السريع والتمدين على نصيب من الدنيا يغبطون عليه اذا ما قورن بنصيب غيرهم في اقطار عديدة اخرى .

ان جميع انواع الفوائد الجانبية تصبح حقوقا مشروعة لاي مستخدم

في شركة كبيرة ، أو لذلك الذي يتبع مشروعاً كبيراً . ولهذا السبب يستحيل مقارنة قوة دخل اليابانيين وغيرهم من الناس في البلدان الأخرى . ففي فترة كتابة هذا الفصل كان متوسط دخل العمال اليابانيين أقل من دخل أمثالهم في البلدان الغنية الأخرى ، مع أنه كان جيداً . إلا أن الفوائد المتميزة التي تتوافر في اليابان ، تزيد قيمة هذا الدخل . ٥ ٪ أو نحو ذلك . كما يفيد المعلمون وموظفون آخرون في الحكومة أو السلطات المحلية من علاوات إضافية . وتبين نشرة رسمية حديثة أن الفوائد الجانبية للمعلمين تبلغ في بعض الحالات ٢٥ ٪ من مرتبتهم الأصلي ، وإن أعمالاً عديدة أخرى رسمية وخاصة تعطي علاوات أكبر . ويمكن مقارنة بنية الأجور على ما يبدو بمثلتها في البلدان الأوروبية الغربية النموذجية .

وفي طريق العودة إلى المنزل يمر العديد من العاملين في المكاتب أو البائعين على مشرب أو ناد ليتابعوا تمارينهم اليومية أو يوسعوها ، ويسترخوا في الوقت ذاته . فالاجهاد الذي يسببه العمل كبير في الغالب لدرجة تسوغ تناول بعض الشراب قبل العودة إلى المنزل . إلا أن قدراً كبيراً من هذه التسلية يجري بصفته جزءاً من الارتباط بشركة ما . فقد كشفت الوكالة القومية للضرائب في سنة حديثة أن الشركات التجارية أنفقت على التسلية أكثر مما أنفقته البلد على الدفاع ، في حين أن نفقات الفولف والطعام والشراب بلغت نصف ما أنفقته الحكومة اليابانية على الأعمال العامة . كما أن النوادي الليلية ومنازل الجيش لرجال الأعمال الناجحين تكلف مبالغ خيالية . وبالرغم من أن هذه الملامح معروفة في البلدان الأخرى ، إلا أن غير اليابانيين يدهشون غالباً لمدى انتشارها في اليابان ، حيث يتشعب أثر المشرع العظيم في مستويات اجتماعية لم تمسها هذه الملامح والفوائد في البلدان الأخرى إلا قليلاً .

الأهمية « التنبئية » للمدارس المتميزة والجامعات

إن الجامعات تستطيع أيضاً أن تعمل مثل الشركات الرئيسة في أمور الرعاية . مما أن يقبل الطلاب في أسرهم الجامعية ، حتى يشعر

الاساتذة بنوع من الواجب اذاءهم ، وهم يكرهون في الواقع تعريضهم للفشل . ويلاحظ في مستوى الاساتذة الجامعيين ان الشبان منهم يميلون الى معاملة الاساتذة المتقدمين باحترام كبير ، ويشل كونهم آراءهم السياسية وفلسفات اخرى ، ويتزوجون غالبا من اسرهم بالمعنى الحقيقي للكلمة . وهناك بالطبع استثناءات لهذه الملاحظة العامة ، ولكن الواقع المتمثل في ان اليابانيين انفسهم يشيرون الى الاستثناءات تبين الى أي حد يتوقع تطبيق هذه القاعدة العامة . لذلك تحتم ان يكون هناك قدر من التواء الاكاديمي الداخلي . ومن المعتاد ان تستمد الجامعة اعضاء هيئتها التدريسية من بين طلابها انفسهم ، وأي انتقال لهؤلاء الاعضاء من مدرسة غير مألوفة الى جامعة هامة ، أو من جامعة هامة الى أخرى ، يشير اليه اليابانيون في حينه باهتمام .

وهذا كله يزيد في الاهمية الخطيرة للامتحانات ، وبخاصة لتلك التي تصطفى الفتيان للمدارس الثانوية العليا القائمة على التنافس ، والتي سنتحدث عنها فيما بعد ، ولـ « الامتحانات الجهنمية » التي تعمل بين نهاية المدرسة الثانوية العليا واحدى مؤسسات التعليم العالي التي يزيد عددها على ٤٢ مؤسسة وفقا لاحصاء ١٩٧٧ . وتسمى جميع مؤسسات التعليم العالي التي تقدم مسابقات دراسية ذات أربع سنوات في اليابان « جامعات Daigaku » . الا أنها تختلف اختلافا بالغا من حيث النوع ، ومتطلبات الدخول ، كما تختلف بقدر أكبر في قيمتها « التنبئية » حول حياة المرء المستقبلية ، منذ لحظة قبوله . وكان لكل من هذه المؤسسات اختباراتها الخاصة للقبول قبل ١٩٧٩ ، وما تزال هناك حدود واضحة تفصل بين الجامعات « الفضلى » والدرج كامل من المنشآت الاخرى ، حتى بعد قيام اتفاق على اصطفاء المرشحين استنادا الى امتحانات موحدة لكل اليابان ، ذلك الاتفاق الذي انتزع من ٨١ جامعة « وطنية » عام ١٩٧٦ ، بعد اعتراضات استمرت عقدا تقريبا .

ان سلم المؤسسات لا يقتصر على كونه سلما اكلاديميا او اجتماعيا كما هي الحال في البلدان الاخرى ، بل هو مرتبط ارتباطا وثيقا بشيء

ياباني متميز - وهو القرار الحيوي حول أي شركة سيقبل المرء للعمل فيها طول حياته (في معظم الأحيان) ، وضمن أي مستوى . ان التفصيلات الخاصة بالجامعة والامتحانات ستبحث فيما بعد ، الا ان القارئ يجب ان يرى عند هذه النقطة ان الازمة التي يواجهها الياباني هي ضمناً ازمة ولاءات تدوم مدى الحياة ، وان المرء يلتحق بـ «الاسرة» المهنية بصورة دائمة (كما هي الحال في الزواج) ، مع كل الامتيازات والارتباطات الشخصية التي يمكن ان ترافقها بالطبع . وهكذا فان الدراع الطويل للاستخدام العام او Zaibatsu يمتد هبوطاً عبر البنية الجمعية الى المدارس الثانوية ، وإلى المدرسة الابتدائية دون ذلك ، بل ربما سار احياناً أبعد من ذلك حتى رياض الاطفال ، فعنصر الرعاية على قدر كبير من الاهمية في الحياة اليابانية .

ان اليابان . بالتأكيد ، البلد الوحيد في العالم الذي توجد فيه اختبارات قبل رياض الاطفال . وهذه العناية البالغة « بالتفوق » عند الاطفال تعود الى رغبة الاهل الطموحين والاسر الميسورة في التأكد من ان اولادهم سيدخلون روضة الاطفال المناسبة « الاهلية عادة » ، التي تؤدي الى المدرسة الابتدائية المناسبة (العامة او الاهلية) ، والتي تقود بدورها الى المدرسة الثانوية الدنيا المناسبة والمدرسة الثانوية العليا ذات معدل التنبوء العالي بالقبول في الجامعات المناسبة . وبالتالي فهي الشركات « الفضلى » .

ان اكبر مجاملة يمكن ان تقدمها لاب ياباني تتمثل في ان تصف اولاده بـ «التفوق او الذكاء» . وكثيرون هم الاولاد الاذكياء المتحمسون المحبون لدى المقابلة الشخصية ، الا ان ما يهم هو مقابلة الامتحانات ، لذلك كان من الضروري ان يدخل هؤلاء المدرسة المناسبة . ولا يوجد يقين بالطبع بأن مدرسة جيدة ستتبع اخرى في مسيرة الولد . ولكن هناك احتمالاً قوياً بذلك اذا ولد الطفل في (او اخذه آباء بعيدو النظر باكراً الى) احدى تلك الضواحي الشهيرة بمعدل نجاحها المرتفع . او احد احياء طوكيو التي توجد فيها مدارس عامة قديمة (مثل ثانوية هيبيا

(Hibya High School) . ونحن نتحدث هنا عن المدارس العامة بالمعنى الأمريكي، التي يفترض فيها جميعا أن تكون مدارس لأبناء الشعب على قدم المساواة ، إلا أن براعة اليابانيين تجد طريقا (لتحقيق ما يرغبون) ، حتى إذا كان ذلك يعني التوسع في القانون وتسجيل ولد لاغراض مدرسية في منطقة لا يقطن فيها بالفعل .

من الواضح أننا نتحدث هنا عن بعض الحالات الاستثنائية : وعن نزعة يحتمل وجودها بدرجة أقل في المدن الاقليمية البعيدة نسبيا . ولكن اليابانيين انفسهم يعترفون جيدا بهذه النزعة ، بالرغم من أنهم لا يميلون لقول الكثير عنها لاجنبي . والاعداد التي تشملها تلك التدابير قليلة ، إلا أن الاعداد التي تشملها « المدارس العامة Public Schools » الاهلية في انكلترا قليلة ايضا ، مثل الاعداد في افضل « المدارس الاعدادية Preparatory Schools » في الولايات المتحدة . أن الاعداد الصغيرة لا تقول شيئا عن حجم تأثيرها . وإدارة شركة كبرى وهيئتها التنفيذية صغيرة على أي حال .

وبهذه المناسبة يجدر بنا أن نذكر وجود قطاع واسع من المدارس الاهلية ، وقطاع واسع جدا من الجامعات الاهلية . ومعظم الجامعات الاهلية لا تقارن بالمؤسسات العامة من حيث معاييرها الاكاديمية أو قيمتها في تيسير الحصول على افضل الاعمال ، ولكن عددا قليلا منها يتميز بالقوة الاكاديمية والتنبؤ الاجتماعي . فإذا أخذنا على سبيل المثال جامعة كيو Keio (التي أنشأها « فوكوزاوا Fukuzawa » الذي عمل الكثير من أجل تحديث اليابان وتحريرها) وجدنا أنها تمتلك « مدرسة ملحقه » . وهكذا تفعل الجامعات المتميزة الاخرى . والمدرسة الملحقه هذه ، مثل «الجامعة العائلية» تتميز بنوعية عالية من الناحية الاكاديمية والاجتماعية . ولا يعيب مدرس جامعي شاب أن يشغل وظيفة تدريسية في مدرسة كهذه . أن المدرسة الملحقه بجامعة كيو ، وغيرها من المدارس الملحقه بالجامعات ، تكشف عن « خطة كاملة Ikkan » . ويتوقع أن يسير الولد فيها حتى غايتها من روضة الاطفال حتى الجامعة ، مما يساعد

على تنمية الاعتبارات التربوية ، بدلا من المنافسة التي تتوقع في الاماكن الاخرى ، لدى مقارنة تلاميذ المدرسة الثانوية الدنيا الخط الحدي المميز الذي يفصلهم عن المدرسة الثانوية العليا . ويقال انه في « الخطة الكاملة » في مدرسة ملحقة ، يمكن توجيه انتباه اكبر للصفات العامة مثل تدريب الطبع ، والحساسية الجمالية ، والنمو الخلقى .

على ان ذلك يبدو اكثر كمالا من ان يكون صحيحا . انه يشبه للأسف دفاع المدارس المحظوظة المنق عن نفسها في البلدان الاخرى ، والذي يشير اليه اليابانيون تكرارا . ان هؤلاء يخطئون في اعتقادهم على سبيل المثال ان مدرسة اعدادية معينة في انكلترا تضمن تقريبا القبول في مدرسة عامة معينة ، وهذه بدورها تقود بصورة آلية تقريبا الى جامعة مفضلة . ومع ان الطرق المتبعة يجب ان توضح ، من دون شك ، فان التتابع السعيد للاحداث على هذا النحو ، مايزال اكثر حظا في التحقق من الحالات الشاذة . بيد ان المجموعة الصغيرة للمدارس ذات التنبؤ العالي في اليابان ، ليست محابة على الصعيدين التربوي والاجتماعي فحسب . بل انها تعد ايضا بصورة اكثر توكيدا ووثوقا بمستقبل في الشركة المناسبة مدى الحياة ، مع جميع بركات الرعاية اليابانية المهيمنة .

ان مصلحي مدارس الشعب في كل بلد يجب ان يعرفوا السياق الدقيق للحملات الجديرة بالاعجاب نظريا . واذا عززوا دونما قصد مدارس اخرى ، سواء اكان ذلك في القطاع الاهلي ام العام ، فلتهم ربما احبطوا غاياتهم نفسها . وفي هذه الآونة من الانتقال اليومي بين الضواحي والمدينة ، والاحياء السكنية الغالية ليس من الصعب تحويل اي مدرسة حتى تلك التي تمول من الاموال العامة ، الى معقل للمحابة . ويرجح ان تحدث هذه الظاهرة في نظام لامركزي كالذي فرض تقريبا على اليابانيين لان الخصائص الدقيقة التي تشكل ذلك الفرق الكبير لا تقتصر على الميزات العامة كوجود قدر اكبر من الثراء ومن وسائل الراحة في المدرسة ، بل تضم حسابا واقعا لتتابع خطى ولد ما نحو المستقبل . لذلك كان على التقويم التربوي ان يسمح البنية الكاملة للوصول الاجتماعي والمهني ،

وعليه أن ينتبه الى الطريقة التي يعمل بها النظام . وهذا المظهر الاجرائي الهام يتبع الى حد كبير تراث البلد من المفاهيم - اي القيم والحساسيات الموروثة من الماضي ، والقادرة تماما على الاستمرار عن طريق مؤسسات جديدة او حيادية في الظاهر .

ان الرعاية ليست بالطبع مجرد منافع ، بل انها واجبات ايضا . والدلالة القديمة المرتبطة بالـ « giri » ، أو واجب المرء ازاء عائلته ورؤسائه ، مازال تشكل جانبا هاما من اي شعور ياباني . فمن الضروري أن يكون هناك جزاء دقيق للعمل الذي يؤدي ، أو الفوائد التي تحصل وبالرغم من أن علاقة التابع قد تبدو اقطاعية للملاحظ المعتاد على العلاقة الموضوعية او التعاقدية ، فان الاستفراق العاطفي للياباني بالـ giri يرتدي أهمية لاثره البالغ في تماسك المجتمع الياباني . وهكذا يتخلل جميع مستويات النظام التربوي وينفذ الى جميع الافكار حول اصلاحه ، أنواع من التواصل والمشاركة بالغة الاقناع .

واحين ننظر في قوى كهذه ، يقبل بها اليابانيون بصفتها مسلمات ونادرا ما يوضحونها لاي غريب ، نرى أن مجرد وضع جداول بالبنسب المدرسية او بالتحصيل في موضوع ما غير مجد بحد ذاته . ان علينا بالطبع أن نعرف الوقائع . علينا أن نعرف المؤسسات ونحدد طبيعتها وعملها في الواقع بصورة سليمة . الا أن تمييز الماضي وتعرف تفاعله الحالي مع اختيارات اليوم لا يقل أهمية عن ذلك . وفي ذروة كل تلك التأثيرات التاريخية والثقافية في القرارات التربوية علينا أن ننظر الى مفاتيح لتفسير الدلالة الحقيقية للتغير في نظام التربية الياباني ، لان في نقاط القرار هذه بالدات نستطيع تمييز منظورات المستقبل التي يميزها اليابانيون أنفسهم .

تحديات وتغيرات

لم تعان اليابان من الغزو أو الاحتلال حتى عام ١٩٤٥ . ويرجع تاريخ البلد المدون والاسطوري الى ٢٦٤٠ عاما سلسة كتابة هذه السطور .

ونذكر بأن البلاغ الامبراطوري حول التربية الذي أعلن عام ١٨٩٠ ، ينص على أن « الطريق الامبراطوري » « معصوم خلال العصور ، صحيح في كل الأزمنة » .

وفي ٦ آب/اغسطس ١٩٤٥ دمرت قنبلة ذرية واحدة القسم الرئيس من هيروشيما . فمات ٧٠٠٠٠ شخص ، ويموت عدد أكبر منذ ذلك الوقت نتيجة للتأثيرات المتأخرة . وعانت ناغازاكي من الكارثة نفسها بعد ثلاثة أيام . واستمع العالم للامبراطور على الاثير يفرض الاستسلام على شعب لا يملك أية قواعد بشانه ، ويتخلى عن الالهية . وقد قال كبار المؤرخين الغربيين ان الصدمة التي أحدثها ذلك يستحيل المبالغة فيها . كما كان هناك تدمير مخيف لطوكيو ومدن عديدة أخرى عن طريق القصف التقليدي الى حد أن أحد الاستراتيجيين تحدث عن أن اليابان (أعيدت الى العصر الحجري بفعل القصف) . ومع ذلك فإن اليابان شقت طريقها خلال ٢٥ عاما لتصبح ثالث القوى العظمى . ان هيروشيما الان بلد السلام – واللاعنف ، والاقطاع تراجع دفعة واحدة أمام الديمقراطية . الا ان الاحترام المطاوع سرعان ما انتقل الى المسؤولين الديموقراطيين والاقطاب الصناعيين .

وطوال أكثر من جيل بعد دخول الدستور الجديد حيز التنفيذ عام ١٩٤٧ ، نعمت اليابان بالامن العسكري تحت المظلة اللدنية الامريكية . وساد الاستقرار الاقتصادي ، بمعدل نمو مطرد يبلغ ١٠ ٪ – وهو الاعلى في العالم . والحقيقة أن الازدهار الياباني كان ارتباكاً دولياً . ان الامبراطور مايزال يمثل للعديد من رمزا محاطا بالاجلال ، ولكن السلطة تظل في يد الهيئة التنفيذية ، كما كانت في الأزمنة قبل الميجية . على أن السلطة في اليابان الحديثة تركز على الصناعة ، والتربية ، والحكومة في حقل وحيد للقوة ذي اضلاع ثلاثة . وهذا يشكل قوة جبارة ، وتحدياً جبلاً لليابان . لقد بلغ الانتاج القومي الاجمالي لليابان ٦٢ ٪ من التجارة العالمية بحلول عام ١٩٦٨ . كما أن نسبة الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي (العالي) هي أعلى نسبة ضمن الفئة العمرية المقابلة خـلج الولايات

المتحدة . الا ان اليابان تعاني من أسوأ مشكلات التلوث في العالم ، ومن شبه المؤكد، من أسوأ مشكلات الطلاب في العالم . ونوعية كل تلك العلاقات الانسانية التي بدت موضع رضا كبير يوما ما ، هي الان مثل جدل خطير .

ان المسائل التربوية بالمعنى الضيق للكلمة سنتناولها فيما بعد . ولننظر اولا في بعض المسائل الاجتماعية التي يطلب من التربية الاجابة عنها . لقد اختفى ذوو الثراء الفاحش والفقير المدقع تقريبا ، بحيث أن المواطنين أصبحوا اقرب الى « الطبقة المتوسطة » مما هم في معظم البلدان . وقد تبرز اليابان الولايات المتحدة في انتاج السيارات ، الا ان الطرق الجيدة لم تبني على اي مقياس كان الا فجأة عام ١٩٦٤ ، لتكون جاهزة من أجل الالعاب الاولمبية . (وهناك نوع من عدم الحيلة للمستقبل في جوانب كثيرة من الحياة اليابانية) . اما الان فالطائرات والتواصلات السريعة منتشرة في كل مكان ، كما أن مجمع طوكيو - يوكوهاما - ناكويا - كيوتو - اوزاكا - كوبه يشكل مجموعة مدنية كثيفة تخدمها متاهة من الطرق والخطوط الحديدية . ومن هذه ، الخطوط الحديدية السريعة « توكايدو Tokaido » التي تحافظ على سرعة مطردة تبلغ ١٦٠ كم بالساعة تقريبا ، وتسير برفق كالطائرة ، وبأمان أكبر .

بحلول عام ١٩٧٠ ، كان ٨٠٪ من اليابانيين يعيشون في المدن وضواحيها ، كما كانت نسبة العاملين في « مهن الخدمات » تقارب النسبة نفسها في بريطانيا . ولكن نظرا لانخفاض معدل الولادات ، ولأن قدرا أكبر من الناس يبقون فترة أطول في التربية أو التدريب ، فإن عدد الشواغر في الاعمال التي يمكن أن يشغلها الشباب بعد تركهم المدرسة أو المعهد بقي مدة طويلة أكبر من عدد المتقدمين اليها . وفي هذه الظروف تعلم الشباب والشابات أثناء الستينيات والسبعينيات المزدهرة أن يتوقعوا اشباعا مباشرا لرغباتهم ، ومستقبلا ناجحا ضمن الصفقة ذاتها .

على أن المنافسة القاسية المتمثلة في « الامتحانات الجهنمية » شيء

يترتب على كل الشبان الطموحين ، وعلى عدد متزايد من الشباب ، أن يتحملوه . وهي مسبقة في الغالب بسنتين اضافيتين أو ثلاث من حشو الدماغ طول الوقت في منشآت اعدادية اهلية ، حازت على سمعة سيئة جدا (ولكن على معدل نجاح جيد) في العاصمة والحواضر الاخرى . ان هذه الخبرة الرهيبة والهدر الذي ينتج عنها ستعالج فيما بعد في ارتباطها بمسائل حول الجامعات ومستقبلها ؛ ولكنها يجب ان تذكر حالا بصفتها عاملا يؤثر في الاضطراب الاجتماعي وفي مشكلات تربوية اخرى . ان الضغط الواقع لدى القبول في الجامعة ، يترك آثارا كما هو متوقع في الفئات العمرية الأدنى بكثير . وقد بينت دراسة مسحية في منتصف السبعينيات في منطقة طوكيو ان حوالي ٥٦٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية الدنيا العامة (الذي تقع أعمارهم بين ١٢ و ١٥) ، وما يزيد على ٢٤٪ من تلاميذ المدرسة الابتدائية يداومون على مراكز اهلية « لحشو الادمغة » مرتين أو ثلاث في الاسبوع بعد انتهاء ساعات دوامهم المدرسي . وهناك يتدربون على يد معلمي المدارس الابتدائية والثانوية باستخدام نماذج من أوراق الامتحانات تتضمن اضافات مفيدة من وضع « صانعي الاختبارات » . وهكذا فان المنافسة المدرسية في اليابان مضللة الى حد بعيد ، وترتبط اشد الارتباط بالحفظ غيبا .

ومن جهة أخرى ، فان الشبان الذين يوصد في وجههم هذا « السباق العنيف » ، وأولئك الذين يعانون من التوتر بسببه ، يحضنون شعورهم بالضيق . ويقعون تحت الاغراء بقلب النظام - من اليسار ، ومن اليمين ، أو من خلال احياء سياسي - ديني مثل « سوكا - غاكاي Soka gakkai » . ففي السنوات القليلة الماضية جرى رافد هذه الطائفة البوذية المقاتلة بالطلاب الساخطين وبالعديد ممن يكبرونهم سنا على السواء . ويبدو انها تشكل اغراء خاصا للسكان المحتشدين في المدن . ويمثل الحزب المرتبط بها « Komeito » ثالث الاحزاب من حيث عدد المنتسبين . وقد قيل انه لم يحدث في اليابان قبلا ما يمكن مقارنته تماما بـ سوكا - غاكاي . كما قيل ان ما يزيد على خمسة ملايين أسرة انتمت اليها بحلول عام ١٩٦٥ ، ومنذ ذلك الوقت سارت الحركة قدما في انجاز

قوة سياسية عظيمة . ان النقطة الاساسية بالنسبة لنا هي ملاحظة ارتباطها الوثيق باستياء الطلاب اليابانيين واحساسهم بالقلق الاجتماعي . وينتمي الى « سوكا - غاكاى » عدد ضخم من افراد الطبقة العاملة ؛ هؤلاء ايضا يمكن وصفهم بأنهم يحسون « الابواب موصدة في وجوههم » .

ان جنوح الاحداث ، الذي يتزايد في جميع البلدان ، يؤلم اليابانيين بصورة خاصة ، نظرا لاحساسهم الدقيق باللياقة الاجتماعية واحترامهم للكبار . وقد ارتفعت العقائر بالشكوى في السنوات الاخيرة ، وبصورة خاصة في الصحف . ويتأثر بذلك الفتيان في حدود ١٤ الى ١٥ عاما بشكل خاص . وفي الواقع ، ان اكثر الفتيان ازعاجا في جميع البلدان هم طلاب السنة النهائية في التعليم الالزامي ، بالرغم من انه يمكن توقع الشغب في بعض الحالات من اولئك الذين يقاربون امتحانا تشخيصيا هاما في عمر لاحق . وفي حالة اليابان ، حدث ارتفاع مذهل في المصابات المنظمة بين الفتيان في عمر المدرسة ، بصورة متميزة عن الاجرام الفردي . وقد ازداد عدد المصابات بصورة ملحوظة منذ اواخر الخمسينيات ، واتسع الانتساب اليها بسرعة اكبر في اثناء الفترة نفسها . ومعظم الجرائم التي يرتكبها الاحداث هي من نوع السرقة . وقد شكلت الاعمال الاجرامية التي ارتكبها طلاب المدارس الثانوية الدنيا والعليا ٢٦ ٪ من مجموع جرائم الاحداث عام ١٩٥٧ ؛ ولكنها قفزت خلال خمس سنوات الى ٤٢ ٪ . وازداد الرقم باطراد منذ ذلك الحين (علما بان الاحصائيات اليابانية تضم تحت كلمة « احداث » كل من هم دون ال ٢٥ من العمر) .

هذه الملاحظات تتعلق بالجريمة والسخط المنحرف ، ولا تأخذ بالحسبان ظاهرة يابانية مختلفة ، أصبحت شهيرة على الصعيد الدولي لارتباطها بـ « الالوية الحمراء Red Brigades » اليسارية المتطرفة التي تعمل على قلب النظام القائم عن طريق العنف في العديد من البلدان . ومن قبيل المفارقة ، ان هذه الحركة تعبر عن تقليد يحظى بالتقدير في اليابان ، وهو يتمثل في الروايات التاريخية لـ « ميشيما Mishima »

الذي انتحر بالهاتوكري عام ١٩٧٠ رمزا لاستيائه من فساد اليابان الحديثة ، وانايسة الغرب وماديته ، ولرغبته في اعادة تقاليد الشرف القديمة في بلده .

ففي بلد شديد التنظيم كما كانت اليابان في السنوات الاخيرة يتحتم على أي أرقام لحوادث العنف أن تسبب عناية كبيرة . ومن المهم قياس هذا التزايد للشبان المشكلين في ضوء التقليد العام من الاحترام العظيم للكبار . ان جنوح الاحداث قد يكون محزنا لليابانيين من حيث خرقه للاخلاق الاسرية حتى من دون العنف المادي الذي يرافقه في البلدان الاخرى . ومع ذلك فان احصاءات يابانية نشرت حديثا تربط بالعنف أيضا مثل الاعتداء ، والسرقه المسلحة ، والابتزاز كما تشير الى بعض حوادث الاغتصاب والقتل . وفي ضوء هذه الخلفية ذاتها سيكون علينا فيما بعد ان ننظر في العناية الكبيرة لوزارة التربية ولعدد آخر من كبار المربين في اليابان بمشكلات التربية الخلقية . ومما لا شك فيه ان نوعا مماثلا من الارتباك يشير الاهتمام العام في الحركات الجماهيرية مثل سوكا - غاكاي التي وصفناها لتونا .

ان تحرر الشبان من اشكال التصلب القديمة ، مثل تحرر النساء ، اخل بالاخلاق اخلا لا كبيرا على الصعيد الجنسي - اذا كان علينا أن نطبق معايير آبائنا أو اجدادنا . ففي فترة ما بعد الحرب ، تحررت المرأة اليابانية قانونيا في قضايا مثل القدرة على الانتخاب ، والملكية الشخصية، وطلاق الزوج . ان نوع التحرر الذي يسمح للشبان بالذهاب معا للتزلج أو السباحة في الصيف ، او الخروج الى المخيمات ايام العطل (وبخاصة حين يكونون طلابا جامعيين) ، يشير التشكك بالطبع في العديد من المعايير القديمة .

وغني عن البيان ، ان تلهف الشبان يجعلهم يطرحون قواعد عديدة يحتمل ان يقبلوا بها في سن لاحقة . على ان كل هذه التحولات الاجتماعية تنشأ تدريجا غربة متزايدة بين الشبان وجيل الآباء ، بالرغم من ان

مظاهر اللياقة الاجتماعية القديمة تستمر ضمن طرائق تلتفت النظر .
فحفلة الشاي اليابانية القديمة على سبيل المثال تعد انجازا اجتماعيا
هاما بالنسبة لشابة مدينية في اليابان ، كما يعد اقتناء الفضة القديمة
او الاثاث العتيق والتجهيزات على الطراز الاستعماري بالنسبة للعائلة
في الولايات المتحدة الامريكية . ويجب الا ينظر الى هذه الرموز الخارجية
بالطبع على انها ولاء للمعايير التي كان يفترض في الطقوس القديمة
ان تنميتها .

وليس جميع العادات القديمة ، من جهة أخرى ، بناءة او مساعدة
على ربط الناشئة بالقديم ، فالضيافة « لمصلحة العمل » التي تمثل سمة
بارزة للطبقة المتوسطة وللأعمال من الدرجة الاولى في اليابان لها آثار
تغريبية أيضا . ولناخذ حالة الاب الذي يعود الى منزله متاخرا ، نظرا
لان الكثيرين يشاركون في دورة او دورتين من البيرة او الساكي Sake
(او الويسكي اذا كانت احوالهم تساعد على ذلك) ، دون ان يكونوا
قادرين على ضمها الى النفقات . وتنتظر الزوجات صابرات أمام طعام
مجهز - دون ان يغامررن بتناوله حتى يعود السيد الى المنزل محمولا
مترنحا . وليس مما يساعد الابن الذي يكبر على الشعور بالاحترام
والواجب ان يعود والده متاخرا ، غير عابىء بدراسته . واثقك الذين
عرفوا العائلات اليابانية والمدارس قبل الحرب العالمية الثانية يتذكرون
الاب الملحاح ، الذي يراجع العمل اليومي مع اولاده ، وربما قام بذلك
مستعينا بالحوار واللوح الاسود في المنزل . وتبدو المدارس والاسر
اليوم للعديد من المسنين على انها تفسخت . والناشئون انفسهم
لا يريدون العودة الى ذلك النوع القديم من التبعية . على ان صبرهم
ينفذ غالبا من النظام الحالي ، ويتساءلون عن المصير الذي يمكن ان
يقودهم عذابهم الحالي اليه . ولا يساعدكم الكبار في توضيح الامور حين
يتمسكون احيانا بالوصفة القديمة بدافع العادة ، لانه لم تقم اعادة نظر
جلدية في التغير .

ومع ذلك ، كيف يمكن للياباني ان يعيد التفكير في التغير ، دون ان

يدمر النظام الياباني ؟ ان محطين حساسين ومحبين للثقافة 'يابانية' يشيرون بانتظام الى الولاءات الجماعية القوية في ذلك البلد . فطوال ٢٥٠ عاما من حكم أسرة توكاغاوا Tokugawa قبل اعادة مييجي ، وبطرق متنوعة قبل تلك الفترة واثناءها ، كانت الطبقات المختلفة والمقاطعات المحلية مقسمة بدقة عن طريق 'الملابس' ، وازياء الشعر ، والاسلحة ، وملحقات اخرى في يابان ساكنة نسبيا . ولم يكن يسمح بالتجريب او يفكر فيه خارج تجارب الجماعة وتكيف الجماعة .

ان مفهوم « حب الاطلاع » (وبالتالي البحث المستقل النقدي) غير مألوف في اليابان ، كما اشار الاستاذ د. ب. دور R. P. Dore . وفضلا عن ذلك ، فان اقتصاد اليابانيين في الانفاق الذي ينم عن انكار الذات ، وتواضعهم - اللهم الا في المناسبات العامة او في العبث العام وبالاخرى غير المشروع لحفلات الجيشا - يكبح التعبير الذاتي عندهم ، الا عن طريق الاشباع ضمن الجماعة . فالترقية والاعتراف بالفرد هناك يتوقفان الى حد كبير على القدم ، وعلى المكافآت مقابل الاخلاص الطويل لتلك الجماعة المعينة .

فلو كانت الجماعات اليابانية حتى في الازمنة الساكنة معزولة اجتماعيا بعضها عن البعض الآخر ، تعيش في عوالم مختلفة من الخبرة ، كم كان تغير القرن الحالي سيكون اكبر . وكما كانت متطلبات عوالم الخبرة المختلفة التي تفصل الاحساسات المتنوعة بالحقيقة الواقعية ، والحقيقة ، والاخلاق ستكون اكبر نظرا للانتماء لـ « اطر مرجعية » مختلفة ، وولاءات جماعية ؟ كيف سيكون على اليابانيين ان ينشئوا تربية للحكم الشخصي المستمر المسؤول ؟ كيف سينمي المتعلم الياباني عادة التفكير المستقل ؟ كيف ينسق كل قراراته ضمن « فلسفة » او نظرة للعالم سيقف لاجلها في وجه كل القادمين ؟ ان ذلك سيكون ، بالنسبة لورثة تقليد كونفوشي من النزول عند ارادة الجماعة او الاسرة او السابقة ، على قدر من الصعوبة يساوي التخلي عن المنافسة وتوكيد الذات عند الغربيين .

كما ان اعادة التكيف هذه ، بالرغم من اهميتها العميقة لتنمية اخلاق جديدة ، وتركيز جديد في المنهاج ، وتنظيم جديد لعملية التعلم ، لا تنفصل عن اعادة تشكيل العادات والانفعالات الاجتماعية خارج عالم المدرسة . ذلك أنك اذا سألت يابانيا عما يعمل ، من المحتمل ان يتحدث عن المكان الذي يعمل فيه (اي عن الشركة التي يعمل فيها) . وبعض العمال يطلقون كلمة « البيت Uchi » على مكان عملهم . وطوال نمو التعليم العالي في القرن التاسع عشر ، كان المقصد الذي يتكرر باستمرار هو تكوين Sarariman (اي رجال ذوي مرتبات) يكونون موظفين مأجورين لدى بيوت الاعمال الكبرى الحديثة - كما كان آباؤهم جنودا في خدمة رئيسهم تقريبا (وتعني كلمة « الجنود » « الرجال المأجورين ») .

وكما أنه من الصعب التفكير في الشعور بالواجب خارج جماعة المرء الخاصة ، فان أي مستقبل شخصي ينقش للفرد من الخارج أيضا . كما ان الشفقة والعطف ازاء آخرين من خارج الجماعة يصعب نموها في اليابان . فخدمات الانعاش هي خدمات تقوم بها الشركات . ومن الصعب التوصية باقامة خدمات اجتماعية عامة حقيقة في ظروف اليابان . وكذلك الامر بالنسبة لوضع سياسة تهتم بنظافة الهواء والانهار . فالعناية بالصفة العامة للحياة تنمو بطيئا ، وقد تمثل احدى الخطوات في طريق تنميتها في تشجيع المسؤولية العامة المشاركة ، بدلا من الخضوع لمعايير الجماعة ومزاياها ، ودون تقسيم ديكراتي لجميع القضايا الى تطرفات ايديولوجية .

ان من يشر قضايا اساسية من هذا النوع في اليابان يلقي احدى وقائع الحياة الصلبة - وهي الروابط الثلاثية بين الاعمال الضخمة والسياسة والتربية . والنمط الكلي للحكومة المركزية والمحلية ، وللنظام المدرسي والجامعات ، وللفرد المهني ونظام الترقيّة ، يشكل روابط متشابكا . هذا هو السبب الذي جعل تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD العام ١٩٧٢ حول التربية اليابانية يركز اشد التركيز على الجامعات بوصفها محورا في كل نظرة للاصلاح . فهي

اساسية لعملية استمرار النظام الاقتصادي الذي يضبط رجاله الاقوياء الاعمال السياسية ، التي تضمن بدورها (من خلال وزارة التربية) « سلامة » النظام المدرسي . وذلك هو السبب في ان اي اقتراح للاصلاح المدرسي يعترف به من مقدميه ومن المدافعين عن النظام القائم على انه اقتراح سياسي - يحسب ما يقتضيه على الاقل . وهو في الغالب اقتراح سياسي بصورة مكشوفة ، لكونه برنامجا لاتحاد المعلمين اليابانيين (الاشتراكي) او لاحد اتحادات الطلاب النضالية مثل Zengakuren او لاحد الاحزاب المعروفة . اما الحيات التجريبي ، والعناية بمشكلة في مظاهرها التربوية او العملية ، فيبدو لليابانيين غالبا على انه غير واقعي من الناحية السياسية .

الا ان هذا النموذج من القرارات بالذات يمكن ان يفرض عليهم . ففي اثناء فترة الصبا القاسية التي تتسم بالجد المضني ، حيث تبدو الحياة قاصرة على الدراسة والنوم ، يبدأ الشبان من كل الانواع بالتساؤل عن صلة هذا كله بهم وفائدته لهم . ومع ازدياد الرخاء والفراغ للكبار ايضا (الذي يقضى في التزلج او الغولف او السباحة بصورة جماعية) يمكن للرغبات المتنوعة او الفردية ان تعبر عن نفسها . (وهذا الوقت يمكن ان يأتي قريبا ، نظرا لان بعض الخبراء الاقتصاديين يتوقعون ان يبرز اليابانيون الامريكيين من حيث الثغى في حوالي ١٩٨٥) .

وفضلا عن ذلك ، فان حاجات القوى العاملة المباشرة لليابان بدأت تتطلب منذ الآن تنوعا في التعليم العالي ، وقدرا اكبر من البراعة ، وردودا اكثر تنوعا في الاعمال التي يتم التدريب عليها ، ومؤسسات ومسابقات دراسية مولدة بصورة اكبر - وكل ذلك يمكن ان يسعد على انتهاء عملية المخرجات - المدخلات الآلية للنظام المدرسي ونظام الاستخدام الحاليين . ومن قبيل المفارقة ، ان المعلمين واليساريين الذين قد يتوقع منهم الترحيب ببعض التقويض لبنية « الرشد recruitment » القائمة اليوم ، يخشون ان يؤدي التمايز المقترح في التعليم العالي الى تقوية التراتبات الرأسمالية والى اضعاف « الديموقراطية » . الا ان مراقبي

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، مثلهم في ذلك مثل أصدقاء عديدين آخرين لليابان ، تساءلوا ما اذا كان هناك حل آخر للتغلب على المأزق الحالي . .

وفيما بقي من هذا الفصل ، من المفيد ان تقدم هنا ملاحظة مقارنة . ان نمط التعليم العالي في الولايات المتحدة هو نمط يحاول بصورة عامة عدم التمييز بين نماذج المؤسسات ؛ والعديد من النماذج التي كانت متميزة قبلا (مثل معاهد المعلمين) ، اندمجت في مؤسسات « عامة » ، او اصبحت هي نفسها « عامة » عن طريق توسيع مجال عملها . ومع ذلك فما من امريكي يشك في الاختلاف الواسع لمنزلة الجامعات المتعددة وتقديرها ؛ كما ان هناك فرقا بينا في الامتياز والتقدير بين اقسام الجامعة الواحدة . وفي اليابان ، شاركت جميع مؤسسات التعليم العالي ، منذ الاحتلال ، في تسمية واحدة (daigaku) ، وخاولت بصورة عامة إرجاء التدريب الخاص او الدراسة المتخصصة حتى السنة الثالثة منها . إلا ان مؤسسات متعددة صغيرة للتعليم العالي (وهي في الحقيقة اقرب الى المدارس الثانوية العليا مما يعترف به غالبا) تخصصت وأعدت لاعداد متدرجة من حيث المراتبة على النحو الذي ناقشناه فيما سبق . ان الخطط والمقترحات الموصوعة لاعادة التنظيم تتضمن قدرا اكبر ، لا اقل ، من التمايز في مستويات التعليم العالي . ولنقل ان الوزارة تحاول ، على الاقل ، التمييز بين المؤسسات الجامعية ، والمساقات الدراسية ، وتحاول في الوقت ذاته ادخال تمييزات تتسم بمزيد من الخصوصية بين نماذج التدريب على المهن في الجامعات والمعاهد ، في حين انها ربما كانت تعمل على تحقيق مساواة اكبر في المكانة .

وهناك ملاحظة مقارنة أخيرة : وهي ان الدنمارك تلجأ الى دمج المدرسة الثانوية الدنيا مع القسم الاعلى من المدرسة الابتدائية ، ضمن اتجاه جديد « شامل Comprehensive » في البلدان الاكثر نزوحا الى المحافظة ؛ اما في بريطانيا وفرنسا والاتحاد السوفييتي (ويقلد اكبر في السويد) فينظر الى امكان الدمج « الشامل » للقسم العالي من المدرسة الثانوية .

وأما « الشمول » في اليابان والولايات المتحدة فهو قائم في نظام التعليم العالي ؛ ولكن العديد من تراودهم أفكار أخرى بشأنه . وربما كان على جميع بلدان أوروبا الغربية أن تتخذ قرارات مماثلة خلال الثمانينيات أو التسعينيات .

بنية النظام المدرسي :

لنبدأ بالنظام في شكله الذي اتخذته منذ ١٩٤٥ ، قبل النظر في التغيرات التي هي الآن موضع نقاش ، أو بالأحرى في طريقها إلى التطبيق .

إن الوقائع البنيوية الأساسية للنظام المدرسي الياباني بسيطة ومعروفة على نطاق واسع . فقد جرى تبني النظام المعهود ٦ - ٣ - ٣ بحسب النمط المدرسي الأمريكي في أثناء الاحتلال الأمريكي ، وهو ما يزال ساري المفعول . وتتبعه مرحلة تعليم عال من أربع سنوات - مرحلة تضم مستويات ومرتفعات كبيرة . ونقصد بذلك ، أن السنوات الجامعية الأربع يمكن أن تتبعها مؤسسات ودراسات عليا ، ومع ذلك لا يوجد تعادل بين الجامعات الكثيرة حتى في مستوى السنوات الأربع الأولى . وقد أنشئت حوالي ٥٠٠ من المعاهد الصغرى التي تجذب بصورة خاصة الفتيات اللواتي يردن معادلا لنهاية الدراسة ، أو تربية تجارية قصيرة ، أو مجرد حظ للدخول إلى التعليم العالي والالتقاء بشباب مناسب . فالنمط السابق للزواج المرتب ينحسر ببطء ، ومعظم اليابانيين المتقدمين يودون الشعور بأنهم يختارون أزواجهم بصفاتهم شركاء على الطريقة الأوروبية . بل إنه حتى الزيجات المرتبة أسما أصبحت تتضمن في فترة بعد الحرب قدرا جيدا من التعاون بين الزوجين الشابين وأهلهم .

وفي الفترة التي ابتدأت منذ ١٩٦٢ ، انشئ نظام من المعاهد التقنية يتداخل مع السنوات الثلاث الأخيرة من النظام المدرسي والسنتين الأوليين من البنية الجامعية ، ولكن مع صلة أدق بالآفاق المهنية والمحتوى التقني مما يوجد عادة في المساق الجامعي الطبيعي ذي الأربع سنوات . فقد اتجه هذا المساق إلى الدراسات الحرة تحت التأثير الأمريكي . أما

التخصصات الفرعية التي تحدث فهي تقتصر على السنتين الأخيرتين .
ان المعهد التقني الذي يرمي اساسا الى توفير تقديمات لالوف كثيرة من
الطلاب ، قد يمثل مؤسسة بالقوة في المستقبل ؛ ولكن اذا لم تتم اعادة
النظر في بنية نظام رعاية ارباب العمل ، فمن المشكوك فيه ان يحظى بقبول
الاهل أو التلاميذ اليابانيين العاديين ، لما يبدو من انه يضيق آفاق العمل
ويحفها باللايقين . إن الطلاب الذين يتمون مساقا دراسيا في معهد تقني
يستطيعون قانونيا التقدم للدخول في القسم الاعلى من الجامعة ؛ ولكن
« القليل من الطلاب يجروون على فعل ذلك » كما تقول وثيقة رسمية .
وبالرغم من الوعد باعلاء شأن هذه المؤسسات في القريب العاجل ، يبدو
أن الانسان العادي والطالب في مدرسة ثانوية يميلان بصورة اكبر لتجريب
حظهما في الاعداد الطويل المضني للامتحانات في سبيل الدخول الى جامعة
تحمل تنبؤا سعيدا .

تمتد الالزامية و « المجانية » في التعليم تسع سنوات ، كما انتشر
تقديم الكتب المجانية تدريجيا من المدرسة الابتدائية حتى الصفوف
الثانوية ، إلا ان هناك اشياء إضافية مختلفة يجب ان تدفع تكاليفها
— حتى أجور التعليم أحيانا . بل انه حتى حينما تكون المدرسة والكتب
مجانية ، هناك تكاليف قد تكون مربكة للاهل ذوي الدخل المحدود ،
بالرغم من أن الشركات تساعد عادة في هذه الامور . وقليل من الاولاد
الذي يتركون المدرسة في نهاية المرحلة الثانوية الدنيا يحصلون على
عمل مباشرة . والارجح انهم يبقون في مستوى العمال غير المهرة طول
حياتهم . صحيح ان هناك تقديمات لمساقات دراسية ثانوية على اساس
بعض الوقت ؛ ولكن هذا الامر ليس سهلا بالنسبة للطالب . على انه
يمثل فرصة تخفف من التضد الطبقي في المجتمع .

إن أكثر من ٩٠٪ من جميع التلاميذ يكملون الآن دراسة طول
الوقت في المدرسة الثانوية العليا . وهذه المدارس ليست مجانية .
وتختلف الرسوم فيها بحسب المنطقة وأحيانا ، بحسب مكانة المدرسة
بالطبع . إن التكاليف ليست كبيرة جدا في المدارس العامة ؛ إلا ان

العديد من الآباء اليابانيين يحسبون ميزانيتهم بعناية بالغة . صحيح أن رسوم التسجيل في المدارس الثانوية العليا العامة متواضعة ؛ إلا أن التكاليف الإضافية في ازدياد . فالتلاميذ اليابانيون أمثلة مشرقة للآخرين في أمور النظافة والملبس الانيق . وفي السنوات المدرسية الأخيرة ، والجامعة ، يرتدي الطلاب بزة نظامية موحدة ، والطالبات زياً منمطاً من الثياب . وكلما ارتقى الولد السلم التعليمي ، ارتفعت هذه النفقات بالرغم من أن رسوم التسجيل السنوية صغيرة جداً .

وبحلول منتصف السبعينيات كان ثلث المدارس الثانوية العليا يتكون من المدارس الشاملة كلياً ، بمعنى أنها تقدم مدى كاملاً من المساقات - العامة والمتخصصة أو المهنية . وكان الثلث الثاني يقتصر على تقديم المساقات « العامة » ، والثلث الأخير « متخصص » فقط . ففي أثناء الستينيات ظهر اتجاه لإنشاء المزيد من المدارس المتخصصة على هذا المستوى . وكان ذلك على الأرجح نتيجة للنزوع العام لاستمرار الأولاد بعد عمر الـ ١٥ في الدراسة أكثر منه دلالة على سياسة تربوية مقصودة ، نظراً لأن الامتحانات شديدة الاصطفاء في حوالي سن الـ ١٥ تفرز دون رحمة ذوي المستويات العليا والدنيا في الإنجاز . على أنه يبدو من المرجح حالياً أن سياسة الوزارة قد تحايي قدرها أكبر من التخصص ما قبل المهني أو التقني في هذا المستوى ، في سبيل السير في الوقت المناسب باتجاه نمط أكثر تخصصاً من التقديم بعد الثانوي (وهو يعالج في الفقرة المخصصة للتعليم العالي في هذا الفصل) .

وفي نقطة العبور من المدرسة الثانوية الدنيا إلى المدرسة الثانوية العليا بالذات - وقبلها بالضبط - تنتاب اليابانيين باستمرار صدمات بسبب حوادث انتحار الأولاد . ففي عام ١٩٧٧ أقدم حوالي ٨٠٠ طفل على الانتحار - ونصف هذه الحالات على الأقل تعزى مباشرة للقلق الحاد المرتبط بآفاق الامتحانات والكد المتواصل المرتبط بها . فإِنَّ أن المدرسة تبدأ في الثامنة صباحاً ، ويستمر العمل في الوظيفة البيتية وفي أشكال أخرى من الأعداد خارج المدرسة حتى العاشرة أو الحادية عشرة مساءً .

وبعض هؤلاء المنتحرين الصغار هم في سن المعهد العالي ؛ إلا أن الإحصاءات الرسمية بينت عام ١٩٧٥ أن ٩٠ منهم كانوا بين الخامسة والـ ١٤ من العمر . ومنذ ذلك الحين ارتفعت الأعداد بصورة خيالية - وهناك بالطبع قرحات وعلائم أخرى للقلق واسعة الانتشار .

ومن المدهش (بالرغم من أنه صحيح) في جميع الظروف أن معظم الفتيان والفتيات من اليابانيين يبدوون متحمسين ، ومتعاونين ، وسعداء . وهم شديدو التهذيب بصورة عامة ، وإزاء الزائر بصورة خاصة . ومع ذلك فإن الجد مائل دائما في عملهم . فالعمل نوع من السعادة لديهم لدرجة أن حماسهم فيه تثير العدوى . إن دينهم لم يعلمهم مطلقا أن العمل عقوبة حلت بهم لأنهم فقدوا نعمة الرب . أضف إلى ذلك ، أن الأجر المادي للعمل شديد الوضوح من حولهم . وبسبب كل ما قلناه ، لن ندهش إذا ما علمنا أنه إضافة إلى الالتحاق الكامل بالمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا ، ولما يزيد على ٩٠ ٪ من الفئة العمرية المقابلة بالمدارس الثانوية العليا حتى سن الـ ١٨ ، فإن ما يزيد على ربع الفئة العمرية المقابلة للمعهد (١٨ إلى ٢٢) تلتحق بالتربية بعد الثانوية .

وبالرغم من تنوع المستويات الواسع الذي أشرنا إليه ، فإن القسم الأفضل منها يمثل « تعليما عاليا » متميزا ضمن كل المعايير الدولية ، إلا أن الكثير مما يبقى يمكن أن يقارن بالتربية « اللاحقة » أو « التقنية » في بلدان أوروبا الغربية ، نظرا لأنه يستند إلى الأعداد الكاملة والمتحمس الذي يقدم في المدارس الثانوية العليا . وتقل نسبة البنات الملتحقات بالجامعات عن نصف نسبة البنين ، إلا أنها تتزايد (مثال ذلك أن ٢٧ ٪ من جميع الشبان الذين يمثلون الفئة العمرية المقابلة للتعليم العالي ، وحوالي ١١ ٪ من البنات ، كانوا ملتحقين بالتعليم العالي في مطلع السبعينيات) . أما أعداد الملتحقين بالجامعة عام ١٩٧٦ فقد كانت (بأرقام الدورة) : ٣٢٢.٠٠٠ في الجامعات الوطنية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة ؛ و ٤٥٤.٠٠٠ في الجامعات « العامة » (وهي جامعات تنشئها المدن أو السلطات المحلية الأخرى) وعددها ٣٤ جامعة ؛ و ١٣.٠٠٠

في الجامعات الاهلية ، وعددها ٣٠٥ جامعات . ومن الملاحظ أن حوالي ٧٠ ٪ من مجموع الطلاب المتحقيين يدخلون الجامعات الاهلية .

واضافة الى هذه المؤسسات جميعا ، والى المعاهد التقنية ، هناك عدد من المنشآت المتفرقة للتربية والتدريب في المهن الفرعية . ففي عام ١٩٦٩ تم تجديد قانون التدريب الصناعي لتوفير مراكز عامة للتدريب وتشجيع خطط التدريب التي ترعاها العديد من الشركات الاهلية . وقد زاد عدد المتحقيين بالمساقات القصيرة التي تقدم على هذا النحو الى ١٣٥٠٠٠٠ شخص .

تنوزع الادارة التربوية على ٧ { « محافظة prefecture » (تشكل العاصمة طوكيو وواحدة منها) و ٣٢٧١ « بلدية municipality » ضمن المحافظات . وكلا هذين المستويين يتمتعان ببعض السلطات المستقلة ، التي تمارسها هيئات محلية منتخبة من المواطنين . وتوضع بعض المسؤوليات التربوية على عاتق مجالس خاصة يعينها رئيس الهيئة المحلية بموافقتها . وتستطيع المجالس المحلية وضع ادلة لارشاد المعلمين على هيئة كراسات أو كتيبات وهي تقوم بذلك ؛ إلا أن وضع المساقات محصور في يد وزارة التربية ، التي تملك وحدها أيضا حق السماح باستخدام الكتب المدرسية . وتضع اللجنة الاستشارية المركزية بشأن المناهج مشاريع هذه الكتب . ويقال إنه ما من معلم دعي للمشاركة في ذلك . وتتهم الوزارة بتركيز المزيد من السلطة في يدها . وقد بدأ الجدل عام ١٩٧٨ حول الضبط المركزي للمساقات الدراسية في جميع المدارس الابتدائية والثانوية ، وحول تقوية التربية « الخلقية » ، وحول إصلاح امتحانات الدخول الى الجامعة ، وحول المنظورات المستقبلية للتربية اليابانية ، ويحدث هذا كله في ضوء هذه الخلفية من تنازع المسؤوليات .

أن جميع البلدان تشكو من تناقضات مثل تبادل الجذب بين السياسة الاقتصادية القومية والحاجات الاجتماعية ، وبين الاهتمامات القومية والظروف والموارد المحلية ، وبين الخطوط الموجهة على الصعيد المركزي

والتطبيقات العملية في غرف الصف . وهذه التوترات حادة في اليابان ، ومن الضروري الا تحجب على الاطلاق خلف النجاح الساحق للتربية اليابانية . فمقدار التركيز ، على سبيل المثال ، في نص مدرسي ، او فيلم تعليمي . على سمات اثرية خاصة او على أنشطة بطل ما ينظر اليه المعلمون (وغيرهم) بحذر على انه مؤشر سياسي .

هناك نقطة هامة للدراسة المقارنة ينبغي التوقف عندها بهذا الصدد . وهي أن الاشتراكيين ، في معظم البلدان ، معروفون بكونهم مركزيين كبارا ومخططين (بالرغم من أن كيفية اتخاذ ذلك دلالة سياسية تبقى لغزا محيرا نظرا للفعاليات المركزية والتخطيطية لاتحادات المشاريع الخاصة) . ففي اليابان ، على كل حال ، يركز الاشتراكيون والثوريون بصورة عامة على تقرير المصير محليا ، وعلى ممارسة جماعات الآباء والمعلمين نشاطا قويا . أما الحزب الليبرالي - الديمقراطي - الذي يتربع سدة الحكم منذ تأسيسه عام ١٩٥٥ ، والذي يلقب نفسه بـ « حزب المحافظين the Tories » في الصحف الناطقة بالانكليزية - فهو الذي يدافع عن المركزية والضبط ، ولا سيما في فعاليات وزارة التربية . وهذه المفارقة تشكل مثالا آخر على خطأ القيام بتعميمات شاملة استنادا الى دراسة سياسية او اجتماعية في مجموعة واحدة من البلدان ونقلها الى سياقات لا تنطبق عليها .

ان معظم رياض الاطفال مازال خاضعة للضبط الاهلي ، بالرغم من أن السلطات العامة تشرف عليها . وحوالي ٤٠ ٪ من هذه الرياض مؤسسات عامة . ويطلب من جميع الاطفال الالتحاق بمدرسة ابتدائية ذات ست سنوات (عامة او اهلية) بعد بلوغهم سن السادسة . ويترتب على المدارس الثانوية الدنيا التابعة للبلديات (chugakko) قبول جميع الاولاد الذين انهموا مساقا دراسيا ابتدائيا دون تمييز . ويمتد الدوام الالزامي حتى سن الـ ١٥ ، ومن الواضح أن اليابان تجاوزت الآن هذا المطلب . ويتوقع من الاولاد أن يلتحقوا بمدارس واقعة في منطقتهم ، ولكن الامتحانات التنافسية للدخول في المدرسة الثانوية العليا (kotogakko)

والحصول أخيرا على القبول في الجامعات المرغوب فيها ، تدفع بعض الذين يسعون للاقامة في المناطق المحيطة الى احتلال أماكن هناك في مستوى الـ (chugakko) ، وقبله أحيانا .

هناك مدارس خاصة للاولاد المعوقين ، وتقديم متطور من التسهيلات في « التربية الاجتماعية » . ويغطي ذلك ما تتضمنه في بقية بلدان العالم « تربية الكبار » ، ومدى يلفت النظر من الانشطة المعدة للكحول . ونظرا لان بعضهم يتقاعد من العمل في سن الـ ٥٥ ، وأن كل التغيرات التي اكتسحت اليابان في الازمنة الحديثة تربك المسنين والامهات المعزولات في بيوتهن ، فقد أولى انتباه دقيق لضمان التربية المستمرة — من كل نوع تقريبا . وهذه التقديمات تتسم بالخيال البارع ، وتلقى شعبية كبيرة . ان مايزيد على ٩٠ ٪ من البلديات تقدم « قاعات عامة للمواطنين » . وهناك عدد أقل من « بيوت الشباب » الا انه يتزايد . كما تقدم أجهزة الحكم المحلي بسخاء تسهيلات للترويح والرياضة .

يتبين من هذا كله وجود الكثير من المبادرة المحلية ، ودعم الحكم المركزي على السواء (نظرا لان معظم تمويل التربية يتوزع بين الحكومة المركزية ، والمحافظات ، والبلديات) . الا ان النظرة السابقة المسلم بها تقريبا للمسؤولية اللامركزية من الطراز الامريكي تقلصت تدريجيا منذ حوالي ١٩٥٥ . ففي عام ١٩٥٦ ضيقت الحكومة صلاحيات المجالس المدرسية لانها كانت « محتكرة » من المعلمين أو الناطقين باسمهم ، وقد وصفت بأنها تستخدم لنشر آراء المعلمين بشأن الديموقراطية ، بل وحتى لتحصيل مساعدات مالية للانشطة السياسية التي تقوم بها اتحادات المعلمين .

داخل المدارس :

قد يكون أفضل أنواع المدارس للقيام بزيارة أولى هو المدرسة الابتدائية . فالاولاد شديداً الذكاء والحماسة هناك ، كما أن غياب اللباس الموحد الذي يرتديه العديد من التلاميذ في المدرسة الثانوية الدنيا ،

وجميعهم تقريبا في المدرسة الثانوية العليا ، يجعل الاشياء اكثر حيويا .
فالقمصان والبلوزات البيضاء ، واختلاط الالوان الحمراء وغيرها تناسب
البشرة العسلية والشعر الاسود الى حد كبير . وربما كان الصف عاليا ،
لا يوجد فيه صور ملعدا بعض الخرائط او الجداول الجدارية المصنوعة
على الفور . ولكن حقائب الاطفال الملونة ، وعلب الاقلام ، والكتب
المستخدمة تعج بالالوان ، ويحافظ عليها بعناية .

يجلس البنون والبنات معا . والدروس اميل الى الصورية في العادة
ضمن المعايير الانكلو - سكسونية ، الا ان التلاميذ يتصرفون بعفوية
ونشاط . وتوجد في العديد من المدارس وفرة من الاجهزة المشتهاة التي
ينتجها اليابانيون . ومن المرجح ان يتوافر في درس علم الاحياء قدر كبير
من العدسات وجهاز بسيط ، ومن الشائع بالنسبة للتلاميذ الكبار ان
توجد في صفوفهم مجاهر بسيطة جيدة . وربما كان الشيء الاكثر اثارة
هو مشاهدة صف كبير في درس الموسيقى . ففي المدرسة العادية يستطيع
المرء ان يرى الاولاد جالسين في مقاعدهم يقرءون العلامك ويغنون في
حين يعزف المعلم على البيانو . اما في المدرسة الاكثر تقدما فقد شاهدت
بنفسي كل ولد يعزف على آلة - بدءا من المثلث حتى واحد من الثماني
« أرغنات Organs » من صنع « ياماها Yamaha » الموجودة في الغرفة .
(فاليابانيون يعملون استنادا الى الافتراض القائل بان كل فرد يستطيع
التعلم ، كما بين الاستاذ سوزوكي في تعليمه الجماعي للاولاد العازفين
على الآلات) .

ان معظم المعلمين في المدارس الابتدائية هم « معلمو صف » ، بالرغم
من ان هناك قليلا من المتخصصين . وابتداء من المدرسة الثانوية الدنيا
فصاعدا يصبح الجميع متخصصين تقريبا ، ينتقلون بين غرف الصفوف
« Home rooms » . وتشتمل العديد من غرف الصفوف على مقاعد او
كراسي اضافية في الخلف ، يستطيع الآباء ان يجلسوا فيها . فقد أبدى
الاهل ، منذ الحرب ، اهتماما نشطا بالمدارس ، بحيث ان العديد من
يساعدون اثناء الزيارات المدرسية والمناسبات المماثلة .

يتم تشكيل الصفوف بحيث تكون متغايرة heterogeneous بقدر الامكان في معظم الحالات ، تجمع بين اولاد يختلفون في خلفياتهم العائلية ، وتحصيلهم ، واهتماماتهم . وتلجا بعض المدارس الى تحديد نوع من « الاطر » او التوزيع المتجانس لاغراض خاصة ، الا أنه لا يوجد هناك « تشعيب Streaming » . وبالرغم من أن طريقة التدريس تبدو شكلية ناعما بصورة عامة ، فإن الاولاد يشجعون على ابداء آرائهم «ديموقراطيا» ، وعلى مناقشة القضايا الهامة . وتحض بعض الدروس على الكثير من النشاط والثروة ، الا أن الطلعة المعتادة لدى اليابانيين تدفعهم لاحترام المعلم والمادة الدراسية . ويعلم الاطفال رياضيات متقدمة جدا ، مما يظهر تأثيرا كبيرا للمفاهيم الحديثة ، ومستوى تحصيليا عاليا (كما بين التقويم الدولي للتحصيل التربوي في الرياضيات لعام ١٩٦٧) . والتمكن المبكر من الحساب الذهني والاستمتاع بمعالجة المسائل الذي تجلى في هذا الموضوع المدرسي ينعكسان في الموضوعات الاخرى .

وقد تم بحلول عام ١٩٦٥ تجهيز مايزيد على ٩٣ ٪ من المدارس الابتدائية وما يزيد على ٩٠ ٪ من المدارس الثانوية بالتلفاز . وتستخدم نسبة اعلى من هذه المدارس الاذاعة ايضا . وينقل الاتحاد الياباني للاذاعة والتلفاز NHK نسبة عالية من البرامج التعليمية المباشرة صوتا وصورة ، مع ملايين النسخ من النشرات التوضيحية التي تربط بها وتستخدم معها . وهذه البرامج التلفزيونية التعليمية (والتربوية بصورة عامة) تتوافر في قنوات عديدة وفي معظم ساعات النهار ، للكبار والصغار على السواء . ويمكن ان تشاهد تقنيات تربوية متقدمة جدا في استخدام تجريبي ، فاليابانيون بصورة عامة سريعون في نشر كل ما يمكن انتاجه على نطاق واسع بكلفة زهيدة .

ان معظم المعلمين يبدون متمتعين بالوجدان المسلكي والكفاءة . ويتصف اليابانيون (مثل الايطاليين) بذلك الشغف بالاطفال الذي يجعل من علاقة شكلية في مظهرها علاقة مربية سارة . ويندل اندفاع الاولاد في فرصة الدقائق العشر التي تفصل بين الدروس الى أن هؤلاء ليسوا مروعين .

(وهذا الاندفاع انسيابي في معظم المدارس ، نظرا لان الاحذية تخلع خارج المدرسة ، كما تخلع عند مدخل المنازل) . وفي بعض الانظمة المدرسية ، على الاقل ، يرتدي المعلمون نوعا عاديا من اللباس الموحد - وهو يتكون من بزة وربطة عنق منمطتين ، اورداء خارجي مماثل للنساء . وليس ذلك بالمدهش لان معظم الموظفين في المؤسسات العلمية ، وفي الشركات الكبرى ايضا يرتدون زيا منميزا (مثل « رجل المنظمة » في الولايات المتحدة الامريكية) . والمعلمون يحصلون على المناهج والكتب الجديدة من الوزارة ، بالرغم من انهم لا يحبون بعضها منها - وبخاصة المقرر الالزامي لـ « التربية الخلقية » .

ان الشيء الذي يخشاه « اتحاد المعلمين اليابانيين » الاشتراكي اشد الخشية يتمثل بوضوح في معارضته لذلك المقرر . ففي عام ١٩٥٨ ادخل مقرر الزامي جديد هو « التربية الخلقية » . وقد اشتكى النقاد من انه يشكل احياء لمجموعة القواعد القديمة لواجبات الاخلاص التي تسمى « shushin » والتي كانت سائدة قبل الحرب . وتلك المجموعة من الواجبات كانت تلائم العهد الاقطاعي . ويمكن تصور روحها بالاشارة الى الحاحها على الطاعة التي يتضمنها المرسوم (او البلاغ) الامبراطوري لعام ١٨٩٠ ، الذي قدمنا اقتطافا منه فيما سبق . لذلك تحتم على الليبراليين من جميع الانواع معارضة الروح الخلقية المتمثلة في الـ « shushin » . ومن الواضح ان ازالة مجموعة من القواعد المثيرة حقا للاعتراض لا تعني بالضرورة ان الناشئة سيتبعون قواعد افضل . والحقيقة ، ان غياب الانتباه في المدارس الى مشكلات المسؤولية الخلقية ، التي تلقى انتباها دقيقا من دون تعليم ديني في الاتحاد السوفييتي على سبيل المثال ، يمكن ان يترك البنين والبنات في فراغ مدمر .

الا ان ذلك المجال من التردد الخلقى ، لا يشكل فراغا في الحقيقة . فهو خاضع لغزو الدعايات التجارية ، والبرامج الاذاعية ، والنماذج الباهرة المأخوذة من المجلات او شاشة التلفاز لثلا نقول شيئا عن ابتكار الناشئة انفسهم . ومن جهة اخرى ، يبدو ان المنهاج الرسمي للتربية

الخلقية قد وضع في الوزارة ، أو في أقسام البحوث فيها ، دون استشارة أي هيئة تعليمية ، أو معنية بالاعتبارات الخلقية من أي نوع . وهذا سبب معقول لبعض الاعتراض . ويمكن أن يقال أيضا أن أي محاولة لتعليم الاخلاق ، بدلا من جعل الناشئين يعملون ضمن الاعتبارات الخلقية التي قد تكون على صلة بقضايا جدلية ، مع دعم خلقي مشتق من جهات متعددة (دينية أم لا) ، ستنتهي حتما بصورة فردية . وفي وضع التوتر الحالي لليابان بشأن مسائل الواجب الاخلاقي ، ومع الاحتكاك الدائم بين الضبط المركزي من جهة ، والاشتراكية من جهة أخرى ، يصعب الوصول الى مناقشة هادئة .

لقد كانت بعض التجديدات التي قامت بها الوزارة خلال العقد الماضي أو نحوه مرغوبا فيها بدرجة كبيرة (بحسب المعايير الخارجية) ، منها اصلاح المنهاج في عدد من الموضوعات ، ومنها أيضا وضع اختبار قومي للتحصيل عام ١٩٦١ ، والمشاركة في تقويمات دولية للتحصيل مثل « التقويم الدولي للانجاز التربوي في الرياضيات » (IEA) . وهذه الجهود المبذولة للارتقاء يمكن أن توسع آفاق التربية اليابانية على الصعيدين المركزي والمحلي . أما الاسماء ، والمشاركات ، والاحصائيات فهي أقل أهمية مما يجري على أرض الواقع .

أن المدرسة الابتدائية تقدم للجميع ، اضافة الى ساعة اسبوعية في التربية الخلقية ، اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، والموسيقا ، والتربية الرياضية . وفي السنتين الخمسة والسادسة هناك ساعتان اسبوعيتان في التدبير المنزلي (علما بأن «الساعة» تمثل حصة دراسية من ٥٥ دقيقة في المدارس الابتدائية و ٥٠ دقيقة فيما بعد ذلك) .

أما الموضوعات المطلوبة في المدرسة الثانوية الدنيا فهي : اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، والموسيقا ، والفنون الجميلة ، والتربية الصحية والرياضية ، والفنون الصناعية

أو التدبير المنزلي ، مع التربية الخلقية ، وانتقاء من «موضوعات اختيارية» و «أنشطة خاصة» . وبانتهاء التلاميذ من هذه المدرسة يتوقع منهم أن يكونوا قد تعلموا قدرًا أكبر بكثير مما يظهر في هذا الكشف المجرد .

ولناخذ مثالا على ذلك مشكلة واحدة وهي مشكلة اللغة اليابانية وكتابتها . فخلال آلاف السنين من شبه العزلة المكتفية بذاتها ، وبالرغم من التماسكات والاستعارات المثمرة ، طور اليابانيون لغتهم بحيث أصبحت تكشف بدقة لامتناهية عن الاشكال اللاتقة من التراتب والتبعية الاجتماعية المتبادلة السائدة . يقول لنا علماء اللغة على سبيل المثال ان هناك ٣٦ طريقة لقول « أنا » ، بحسب علاقة المتكلم الاجتماعية بالشخص الذي يوجه اليه الكلام . الا ان العلاقات السببية المباشرة في الوقت نفسه ، بين الفعل ونتائجه ، أو بين الفاعل ومفعوله ، لا تظهر بوضوح بهذه السهولة ، في حين لا تكاد توجد أي طريقة دقيقة للتعبير عن التصميم على عمل شيء أو بالتأكيد عن ان حدثا ما سيتبع في المستقبل . ولا يقتصر الامر على اهتمام بالقواعد النحوية فحسب . فالعلن في التلفاز يعيد احيانا فقرة من المعلومات بشكل آخر من الكلمات . وأمينة السر (السكرتيرة) تتخذ اكثر من أسلوب لتوضيح الرسالة التلفونية ، وتتردد بدرجة أكبر عندما يقتضي الامر تسجيل هذه الرسالة كتابيا في أحد اشكال الكتابة المحلية الثلاثة التي توجد في اليابان . وفي الحقيقة ، حين تنقل حروف أية قطعة جميلة من الخط الى اليابانية العادية (وبقدر أكبر حين تترجمها الى الانكليزية) ، ستلاقي صعوبة خاصة مع الاسماء ، وتحار في كيفية تثبيت بعض الاسماء اليابانية التي لفظت بصورة سليمة بالكتابة اليابانية .

فبدلا من الشكل الأكثر صفاء للخط الصيني القديم برموزه التي تتجاوز ٢٣٠٠٠ رمز طورت اليابان خطا صينيا (kanji) مبسطا خاصا بها ، والحقت به ابجديتين مقطعتين ، تتكون كل منهما من ٤٨ رمزا أو مقطعا . وقد سهل ذلك دمج الكلمات والافكار الاجنبية في الثقافة اليابانية . وضمن مزيج من خط كانجي kanji وكتابتي katakana

و hiragana كتبت القصائد والروايات والروائع الادبية مثل the tale of Gengi التي التي الفت في قرون غابرة . الا ان العدد الكلي للرموز التي يترتب على الاولاد اليابانيين تعلمها ليتخلصوا من الامية خفض في فترة حديثة الى ١٨٥٠ رمزا . (قارن ذلك بحروفنا ال ٢٦ !) وفي هذه الرموز ال ١٨٥٠ . تدون الكتب والصحف . وتبين المحطت اسماء الامكنة بكلا الكتابتين « كانجي و كاتاكانا » - واحيانا بالحروف اللاتينية ، التي يتعلمها جميع الاولاد اليابانيين ايضا . وهكذا فان الالامية الشاملة التي تفخر بها اليابان ، لم تتحقق بصورة هينة .

تشكل المدرستان الابتدائية والثانوية الدنيا معا مدى التربية الالزامية ، وهما لذلك جزءان من وحدة جوهرية . وقد ركزت المبادئ الموجهة للمناهج في المساق الرسمي للمدارس الابتدائية باستمرار على المهارات الاساسية ، ومعرفة العالمين الفيزيائي والطبيعي والمجتمع ، والاعداد لتعلم العلوم والتقنية . وهناك مبادئ تمت مراجعتها ووضعت موضع التطبيق ظاهريا عام ١٩٧١ وهي تفسح مجالا اكبر للتنوع والاختيار الشخصي ، بمساعدة تعليم أكثر تخصصا . الا ان اعادة نظر لاحقة طبقت بدءا من ١٩٧٨ ربطت التعليم الابتدائي بصورة أشد وثوقا مع المدرسة الثانوية وفي الحقيقة مع برامج المدرسة الثانوية العليا ايضا ، مع توسيع مدى الخيارات المتاحة تدريجيا وازالة بعض الضغط عن محتوى المناهج .

ويشتكي العديد من المعلمين (والجمعية اليابانية للدراسة التربية التي يسيطر عليها المعلمون) من ان مناهج المدرسة الثانوية الدنيا والعليا ترسخ الضبط المركزي لوزارة التربية ، ولا تأخذ بالحسبان بدرجة كافية خبرة الطلاب ، والخلفيات المتنوعة ، والمطامح الناشئة . فمع الالتحاق شبه الكامل بالتعليم حتى من ال ١٨ ، يحتمل ان يحتاج « القادسون الجدد » الى نظرة جديدة - بصورة مستقلة عن الازعاجات القديمة المعروفة للمناهج المدرسي التقليدي .

المدارس الثانوية العليا :

لقد رأينا للتو ان المدارس الثانوية العليا (للاعمار من ١٥ الى ١٨) تنقسم في الواقع الى نماذج ثلاثة متميزة (فبالاضافة الى المدارس الشاملة بكل معنى الكلمة ، هناك مدارس اخرى تقتصر اما على المسابقات العامة ، او على المسابقات المهنية) ، وهي تتمتع بقيمة مختلفة تماما من حيث ضمانها او تعزيزها حظوظ الطلاب في القبول بجامعة مفضلة . والسؤال الرئيس الآن في كل نظرة لاصلاح المناهج يتمثل فيما اذا كان على الطلاب اليابانيين في المستقبل ان يكون لهم قدر اكبر من الحق الطبيعي العام في الدراسات المتوافرة في جميع المجالات الرئيسة ، نظرا لان مستويات التربية الثانوية العليا أصبحت في متناول كل فرد تقريبا ، ولانه سيكون على الجميع المشاركة في المهمات العامة للتلاؤم مع مستقبل سريع التغير .

لقد طالبت وزارة التربية خلال فترة ما ببعض العناصر المشتركة - لا في برامج المدرسة الثانوية الدنيا التي تخضع للضبط فحسب ، ولكن في برامج المدارس الثانوية العليا ايضا حتى قبل تجديدات ١٩٧٨ . وكان على جميع الطلاب ، استنادا الى ذلك ، ان يدرسوا اللغة والآداب اليابانية ، والدراسات الاجتماعية (ومن ضمنها الاخلاق ، والاقتصاد السياسي ، والجغرافيا ، والتاريخ) ، وموضوعين علميين ، ولغة اجنبية واحدة ، والفنون الجميلة . وكان هناك بعض الاختيارات والتنوعات ضمن هذه الدراسات . فالطلاب في المدارس الثانوية العليا « العامة general » يأخذون موضوعات نظرية اضافية ، في حين يأخذ الطلاب في البرامج « التطبيقية applied » في المدارس او الاقسام الاخرى عملا اضافيا مرتبطا بتخصصهم . والبرامج في جميع المدارس مثقلة . وهي تضم ايضا التربية الرياضية والتدبير المنزلي ايضا . ان المطالبة بلغة اجنبية تعود الى عهد حديث نسبيا : فمعظم اليابانيين ضعاف في اللغات ، بالرغم من ان العديد من منهم على معرفة جيدة بالآداب الكلاسيكية الصينية ، التي يستطيعون قراءتها بكتابة الكانجي (نظرا لان الرموز الصينية تمثل معاني - مثل ارقامنا العربية - لا اصواتا) .

والدى مراجعة هذا العبء الثقيل من المناهج ، والصورية التي يتسم بها ، يفكر المصلحون اليابانيون في تعقيدات تزيد عما يفكر فيه المصلحون في بلدان أخرى لا ترتبط فيها أنوار معينة من المدارس والمساقات هذا الارتباط الوثيق بآفاق مهنية معينة ؛ ولا تبلغ خطورة التنافس فيها تلك الحدة عن طريق التشجيع الذي تقدمه « شمولية » التربية الإلزامية . ان النقاد في البلدان الأخرى يستنكرون الإلحاح الشكلي على « الموضوعات » بدلا من الإلحاح على نماذج الوعي والمهارة ، وهم يتطلعون الى العناية بالمسائل الرئيسية وبالنمو المطرد لشخصيات الطلاب وكفاءاتهم في توجيه أنفسهم . ويتطلع النقاد في اليابان (مثل جمعية المعلمين اليابانيين للدراسة التربوية) في الاتجاه ذاته أيضا ، إلا أن السياق الياباني يجعلهم يأخذون بحسابهم المباشر ، إضافة لذلك ، الصلات الخاصة جدا بين البرامج ، والمدارس ، والمهن التي تمارس طوال الحياة . كما أن الصلات المقابلة بين الوزارة والمؤسسات « التنبئية » وممثلي الأعمال الكبرى - وهي صلات شخصية ووظيفية سواء بسواء - تحيل النقاش التربوي الى مواجهة ايديولوجية في احوال عديدة .

ومن هذه الزاوية ، تشترك اليابان في بعض أشكال الصراع « الديكارتي » الفرنسية . فقد اوصت « الجمعية اليابانية لدراسة التربية » باتخاذ مقاربة مسوغة انسانية كلياً في إعادة توجيه المناهج على مستوى المدرسة الثانوية العليا ؛ مقاربة مبنية على التساؤلات التي اثرتها في بداية هذا القسم . وهي تركز على جذع مشترك من الكفاءات في خمسة مجالات رئيسية هي : اللغة اليابانية ، والرياضيات ، ولغة أجنبية ، والعلوم الطبيعية ، والدراسات الاجتماعية . ويتوقف التقدم الحقيقي على المدى الذي تستطيع جميع الاطراف الاتفاق عليه .

لقد حاول ملاحظون خارجيون (مثل فريق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD) ، كما حاول مخططون داخليون يجادلون اتجاه اليابان نحو مستقبل أكثر مرونة ، بحماسة هائلة أن يضمنوا قبول اصلاحات تربوية لقيمتها الذاتية ، ولأسباب عامة اجتماعية

وسياسية تلقى التأييد الآن في معظم البلدان المتقدمة . الا ان مقاربة المناهج التي تسوغها في الامكنة الاخرى اعتبارات «المجتمع بعد الصناعي» و « مجتمع التواصلات » تصطدم في سياق اليابان التاريخي والتاسيسي والصناعي - التجاري ، بالتنافس الفريد لـ « الامتحانات الجهنمية » في مستوى ما قبل الجامعة - وبكل آثره في النظام المدرسي برمته .

و فضلا عن ذلك ، فان العناية التي توجه حديثا في الامكنة الاخرى الى البدائل في تقديمات التربية/التدريب بعد التربية الالزامية مباشرة ، والى التناوب بين الدراسة / العمل / العودة الى التعلم في فترات مختلفة طول الحياة ، تبدو غريبة عن المشاغل العملية اليابانية في الوقت الحاضر . على ان الناطقين الترويين الذين يمثلون اليابان في المحافل الدولية هم على وعي كامل بحتمية اعادة التقويم الجبرية على المدى البعيد للتقديمات التي توفرها في مستويات هؤلاء « الراشدين الشبان » و « الراشدين العائدين » .

هناك عامل آخر في القرارات التربوية حول مستويات المدرسة الثانوية العليا والتعليم العالي وهو غياب شهادات التخرج من المدرسة الثانوية التي تقابل الشهادات الرسمية مثل الـ «Baccalauréat» والـ «Abitur» . فهذه الشهادات تعطي في فرنسا والمانيا حقوقا شرعية وهي تشكل قنية دائمة . اما في اليابان فقد كانت الامتحانات الوحيدة التي تملك أثرا ما في المستوى الذي يسبق الجامعة مباشرة حتى ١٩٧٩ هي امتحانات الجامعات نفسها ، بل ان تجديدات ١٩٧٩ لم تؤثر الا في الجامعات القومية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة (بالرغم من انها ستؤثر على المدى الطويل حتما في الجامعات الاخرى ، وانها على المدى القريب تضع عبئا اضافيا على الطلاب) . ان طلاب المدرسة الثانوية العليا الذين ينهون المتطلبات المدرسية « للتخرج » يحصلون على دبلوم : ونظرا لان الذين يفشلون في الحصول عليها لا يتجاوزون ٥٪ من الطلاب ذوي الدوام الكامل (وحوالي ١٠ الفتيان والفتيات في مسابقات الدوام الجزئي) فان دلالة الدبلوم تهبط الى مستوى

وثيقة انتهاء الدراسة . إلا أنه في الوضع الحالي للبنان ، ستؤدي أي محاولة لفرض شهادة قومية بانتهاء الدراسة للأغراض العامة إلى إثارة الكثير من الأعمال العدائية .

التعليم العالي :

قدمنا فيما سبق تفصيلات واقعية حول أعداد الملتحقين بالتعليم العالي ونسبهم . وهناك نقاط قليلة يجب أن تضاف إلى تلك المعلومات ، مع لفت النظر إلى المقترحات الجديدة بشأن التعليم العالي .

إن الاعتبار المهيمن يدور حول « التراتب Hierarchy » ، الذي يميز المؤسسات بعضها عن بعض في فئات منفصلة ، كما يميز كلا منها فرديا ، بالرغم من المبدأ الذي تم تبنيه في دستور ١٩٤٧ حول التربية . ذلك المبدأ الذي يبطل أشكال التمييز القانونية بين الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي التي لا تمنح درجات علمية . ونتيجة لذلك حدث ، على سبيل المثال ، ذلك النمو السريع لـ « الكليات الصغرى » بعد إدخالها عام ١٩٥٠ في إطار نظام « الجامعة » . ومن جهة أخرى ، فإن المعاهد التقنية التي نمت بدءاً من ١٩٦١ لا تعد جزءاً من نظام « الجامعة » . ومن الشيق أن نلاحظ أن الموازيك الفرنسية لهذه المعاهد التقنية والتي تدعى « Instituts universitaires de technologie » ، والتي أنشئت لأول مرة عام ١٩٦٦ ، بقيت أيضاً خارج فئة « الجامعات » بالمعنى المحدد للكلمة . على أنه ما من ياباني يساوره أدنى شك حول التمييزات النسبية التي تجب إقامتها بين الفئة الواسعة للمؤسسات ما بعد الثانوية - أو ، في العديد من الحالات ، بين المؤسسات الفردية ضمن تلك الفئات .

وقد صنف الأستاذ تسويا كوباياشي Tetsuya kobayashi في كتابه : المجتمع والمدارس والتقدم في اليابان (عام ١٩٧٦) « التعليم العالي » في فئات عريضة سبع ، مع أعداد الملتحقين بها تختلف عن الإحصائيات المدورة التي قدمناها ، وهي :

١ - الجامعات « القومية » متعددة الكليات التسع الاولى . التي كانت جميعها تقريبا جامعات امبراطورية : شهرة بالتعليم والبحث المتقدمين فيها .

٢ - حوالي ٤٠ جامعة حكومية « مجمعة » أنشئت بعد اصلاحات التعليم العالي عام ١٩٤٩ ، عن طريق دمج جامعة عامة سابقة ذات كلية واحدة مع معاهد تقنية ودور للمعلمين وما شابه ذلك ، مما أدى الى اضافة كليات جديدة - في مستوى قبل التخرج . وهي تخدم جمهورا محليا .

٣ - حوالي ٣٠ جامعة حكومية وحيدة الكلية ، يتمتع بعضها بتاريخ متميز في مجالات خاصة (مثل التقنية ، أو الفنون الجميلة ، أو اللغات الاجنبية ، أو العلوم الاجتماعية) .

٤ - ٢٧٤ جامعة أهلية ، تختلف اشد الاختلاف من حيث حجمها ، ومجالها ، وامتيارها ، وهي تضم مؤسسات متعددة الكليات واخرى وحيدة الكلية على السواء .

٥ - ٨٣ جامعة نسائية - كان بينها ٧٥ جامعة أهلية ، ويقدم معظمها مساقات للدراسات الحرة « liberal arts » إلا أن عددا قليلا منها يتضمن تخصصات في الصيدلة والطب الخ . .

٦ - ٨ جامعات حكومية للدراسات التربوية ، بالإضافة الى كليات التربية ال ٣٨ التي تشكل اجزاء من الجامعات الحكومية « المجمعة » التي ذكرناها فيما سبق في البند (٢) . وهذه جميعا تقدم مراكز لتربية المعلمين في كل من المحافظات خارج العاصمة .

٧ - ٧٩ كلية صغرى (Junior college) ، معظمها صغير الحجم يتشكل من اقسام قليلة ، والغالبية العظمى من مساقاتها كانت تتصل بالآفاق النسوية المهنية والمنزلية .

لقد لاحظنا فيما سبق أن ما يزيد على ٧٠٪ من مجموع المتحقيين بالتعليم العالي تضمهم الجامعات الاهلية . وبعض هذه الجامعات ذات شهرة عالمية ، وتأثير بالغ في السلم المهني الياباني ؛ إلا أن معظمها مزدهم بالطلاب ، ذو تمويل ضعيف ، وتجهيزات غير كافية من أجل بحوث التعليم العالي والفكر النقدي ، وهي لا تقارن بالجامعات العامة والقومية . ويمكن أن تدرك مكانتها النسبية ضمن التراتب من الواقع المتمثل في أن الذين تقدموا للدخول الى الجامعات « القومية » بلغوا عام ١٩٧٩ حوالي مليون مرشح ، وهذه الجامعات استطاعت قبول ٨٠,٠٠٠ طالب فقط في السنة الاولى . ويعني ذلك أن الباقيين يجب أن يحاولوا كسب القبول في مستوى أدنى من ذلك .

وينتج عن ذلك ، أن اتخاذ امتحانات الدخول الموحدة للجامعات « القومية » عام ١٩٧٩ كان يعني أن المرشحين قد يضطرون الى التقدم لجولة ثانية من الامتحانات على الأقل ، بمستوى أدنى من أجل القبول في مؤسسات أقل مرتبة (وربما كان عليهم أن يتقدموا لأكثر من امتحان واحد) . والحق يقال ، أنه حتى بالنسبة للجامعات القومية ، يترتب على المرشحين من الآن فصاعدا أن يدخلوا مباراة على مرحلتين : تتمثل الاولى في امتحان « استبعادى *eliminator* » و « شامل *comprehensive* » يدوم يومين ، ويقع أثناء عطلة الشتاء (وتحسب الدرجات فيه على الصعيد القومي) ؛ والثانية في امتحانات أكثر تحديدا تتصل بالجامعة والكلية التي يحاولون تحصيل قبول فيها . ويمكن أن تفرض عليهم أيضا اختبارات اضافية وامتحانات شفوية .

إن الجامعات القومية والعامة (وهذه الأخيرة تمولها المدن والسلطات المحلية) تحظى بوضع مالي أفضل من غيرها ، لأن القسم الأكبر من الدعم الضريبي يقدم لها . وبالرغم من أن الجامعات الاهلية تتمتع بتقدير أدنى ، فإنها تشكو عادة من بعض الصعوبات المالية ، وتضطر الى تكليف طلابها دفع أجور تزيد كثيرا عما تطالب به الجامعات القومية . وقد كان معدل الأجور في المرحلة الجامعية الاولى في الجامعات الاهلية أثناء

السبعينيات يبلغ سبعة اضعاف مثيله في الجامعات القومية . فضلا عن ذلك فان الاجور التي تتقاضاها الجامعات القومية بالنسبة للمسابقات الدراسية في الطب ، وطب الاسنان ، والصيدلة لا تزيد الا حوالي ٥٠٪ من المسابقات في الآداب والعلوم ؛ الا ان هذه الاجور قد تزيد في الجامعات الاهلية ، من ثلاثة الى خمسة اضعاف عما هي عليه في الجامعات القومية بالنسبة لمسابقات في المجال نفسه . ولم يتخذ قرار بمساعدة الجامعات الاهلية الا خلال الستينيات (لمصلحة الطلاب) ضمن مدى متواضع جدا (فهذه المساعدة تبلغ حاليا ٥٪ من دخل تلك الجامعات) .

يعيش ٥٠٪ من الطلاب في بيوتهم ؛ و ١٠٪ منهم في « المدن الجامعية hostels » ، وحوالي ٤٠٪ منهم في منازل تقدم المبيت والطعام . لذلك كان الذين يعيشون بعيدا عن منازلهم يتكبدون نفقات كبيرة ويعانون أحيانا من ظروف عمل صعبة ، نظرا لان الاعانات والقروض هزيلة وقليلة جدا . مما يدفع الطلاب الى الالتحاق بعمل بعض - الوقت .

لقد انشئت الجامعات الامبراطورية قبل الحرب العالمية الثانية في اجزاء متباعدة من البلد . ومنذ ١٨٧٢ كانت هناك خطة لاقامة نوع ما من « الاكاديميات » او المناطق المدرسية على النمط النابوليوني استنادا الى ثماني مراكز جامعية ؛ ولكن الخطة لم توضع مطلقا قيد التنفيذ . وبدلا من ذلك تم الاعتماد على « نظام المحافظات » الذي يخضع كليا للحكومة المركزية . ونظرا للنجاح الذي اصابته الجامعات ، سرعان ما لحقت بالجامعات الامبراطورية المتميزة جامعات اهلية هامة . ويبدو ان كلا من الجامعات الاهلية الرئيسة كانت على ارتباط بشركة صناعية او تجارية خاصة ، بحيث ان خريجيها كانوا يحتلون اماكن بارزة في المجلس الاداري للشركة . كما يحدث غالبا ان يكون احد اقسام الجامعة متفوقا في مهنة راقية حرة ، مثل الطب او القانون .

وفي اثناء الاضطراب الذي ساد بعد الحرب ، تحولت مؤسسات عديدة كانت فيما مضى مدارس ثانوية عليا ، او منطقة حراما بين

المدرسة والجامعة ، الى جامعات جديدة . وقد أدى ذلك الى منافسة غير محدودة للحصول على المكانة . عانت منها أشد ما عانت مؤسسات متواضعة مثل دور المعلمين السابقة ، ومعاهد المعلمين . ولا نذيع سرا اذا ما قلنا ان دراسة مسحية أجريت في نهاية الحرب كشفت عن أن المعايير الأكاديمية في العديد من هذه المؤسسات هي أدنى من معايير بعض المدارس الثانوية الفضلى . ومع ذلك فإن جميع هذه المؤسسات وجدت نفسها في فترة ما بعد الحرب تتنافس معا في حلبة التعليم العالي . لقد أصبح الصراع بالغ الأهمية في الحقيقة ، بحيث أن قلة من دور المعلمين العليا السابقة ، التي ترتبط بها مدرسة تجريبية ثانوية أو ابتدائية ، حازت على أهمية جديدة بصفتها جامعات . ويعود ذلك الى أن الدراسة في هذه المدارس نفسها (التي كانت تعلم بكفاءة) توفر احتمالا كبيرا للقبول في الجامعات .

أن التركيز يجب أن يوضع على كلمة « القبول » . فمنا يهم هو الدخول الى الجامعة . ومن الصعب تلبية متطلبات جامعة طوكيو والمؤسسات المماثلة ، لدرجة أن عددا كبيرا جدا من المرشحين لها يمكن أن يمضوا سنتين أو ثلاث سنوات في المدارس الإعدادية الأهلية في العاصمة والمدن الأخرى يجمعون المعرفة التي تمكنهم من تحقيق النجاح في المسابقة المروعة . ولم تبدأ قلة من الجامعات الرئيسية في أخذ ما يزيد على نصف طلابها من المدرسة الثانوية مباشرة حتى حوالي ١٩٦٣ . وهذا الاتجاه يشجع بالطبع المدارس الثانوية المعنية بالدراسات الأكاديمية القوية . وهذه المدارس قبلت حتى الآن دون استثناء تقريبا المرشحين الذين أمضوا فترة شاقة في المدارس الإعدادية التي ذكرت للتو . لقد كانت نسبة طلاب السنة الجامعية الأولى الذين أمضوا سنة أو أكثر في الإعداد بعد الثانوي لامتحانات الدخول في الجامعة ٣٨.٥٪ في سنة نموذجية حديثة العهد . وقد قدر أن عددا يتراوح بين ٢٠٠.٠٠٠ و ٢٥٠.٠٠٠ شاب وشابة ينتظر في العالم المفقود بين المدرسة والجامعة . وهؤلاء يدعون « ronin » مثل « رجال السيف Samurai » الذين بقوا دون سيد وشكلوا نتيجة لذلك تهديدا خطيرا في الأزمنة الاقطاعية .

وحتى الاصلاحات الاخيرة ، كانت الجامعات التي تتربع على قمة الهرم ما تزال تأخذ ما بين ربع طلاب السنة الاولى وثلثهم من تلك المدارس الاعدادية . ويقوم عدد من مدرسي الجامعات بالتدريس فيها بعض الوقت لزيادة دخلهم . ويحظى هؤلاء بتقدير كبير في هذه المدارس لمعرفةهم بما يطلب في الامتحانات .

على أن تصاعد النقد والضغط للتغيير يتزايد باطراد . وهناك من بعض النواحي أيضا دلائل على التسكين الداخلي في بعض اجزاء النظام . ذلك أن ما يزيد على نصف مؤسسات التعليم العالي لجأت في مطلع السبعينيات الى عدم مطالبة بعض المتقدمين المزودين بتوصية قوية من مديري المدارس الثانوية العليا بامتحان مستقل للدخول . الا أنه ما لم ينتقل هذا الاتجاه الى المؤسسات ذات المكانة العالية ، سيكون تأثيره قليلا - وبخاصة لان الخبراء يتوقعون أن ما يزيد على ثلث الفئة العمرية المقابلة سيلتحق بما قريب بتعليم عال من نوع ما . ولا تتردد وزارة التربية في الإشارة الى التأثير المفسد لمشكلات دخول الجامعة في النظام المدرسي بكامله . وهو يشوه في الحقيقة الاقتصاد والبنية الاجتماعية كلها .

ان ما يزيد على نصف الشركات الأكثر أهمية تستمد أجهزتها العليا من حوالي ١٠ أو ١٢ جامعة ، ويتجه بعضها دائما الى الجامعة نفسها . وفضلا عن ذلك ، فان الجامعات الفضلى نفسها تستمد جهازها الاكاديمي من طلابها نفسها بصورة رئيسة (٩٥٣٪ منه في جامعة طوكيو ، و ٨٩٪ في جامعة كيوتو) . ويمضي ٤٣٪ من الجهاز الاكاديمي الياباني حياته كلها في جامعة واحدة ؛ والعديد من الباقين - وبخاصة في الجامعات الأكثر شهرة - يحصلون على تعيين في مكان آخر ، يعملون فيه « وقتا محددا » بموافقة جامعتهم ، وتلبس رجال مقتدرين . ذلك أن ٦٠٪ من الاكاديميين في الجامعات العالمة (و ٨٠٪ من الاكاديميين في الجامعات الاهلية) لا يستطيعون توفير عيش لائق استكلدا الى عملهم الاساسي . وهكذا فانهم يعتمدون على الاضافات « المسعفة » ، التي تعتمد بدورها على الصلات المناسبة . وهكذا يستمر التوالد الذاتي ومحاربة الاقرباء .

لقد أشرنا فيما سبق الى أن السبعينيات شهدت بزوغ اعتراف بتحويل تربوي ثالث في اليابان - ونذكر بأن الاول كان مباشرة لاعادة السلطة الى مييجي Meiji ، والثاني نتج عن الهزيمة والاحتلال بعد ١٩٤٥ . إلا أنه طوال السبعينيات وضعت خطط ونوقشت مشروعات في سبيل اعادة تقويم « يابانية حقاً » ، تستطيع وضع أسس لنظام تربوي جديد يعمل حتى نهاية القرن . ويجدر بنا أن ننظر في بعض الوثائق والموضوعات الرئيسة - لا من أجل تفصيلات محتواها بل من أجل الاتجاهات التي ترسمها ، ومن أجل موضوعات الخلاف المتكررة التي تلقي عليها النور . وهناك مثال مبكر ، (نشر قبل التقرير النقدي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD الذي صدر عام ١٩٧١ بعنوان ، « مراجعات للسياسات الوطنية للتربية : اليابان » وهو يثير قضايا استمرت في الظهور منذئذ بشكل أو بآخر ، تاركة أصداءها تتردد في النظام كله .

لقد اقترحت « الخطة الرئيسة لاصلاح التعليم العالي » (١٩٧٠) الاعتراف بخمسة نماذج متميزة من المؤسسات :

١ - الجامعات - التي تقدم مسابقات ذات ثلاث أو أربع سنوات « للمتخرجين » في المدارس الثانوية العليا ؛ وهذه المدارس بدورها يجب أن تقدم (كما كانت تفعل بعد ١٩٧٣) ثلاثة نماذج من المناهج ، الاول « شامل » غير متخصص نسبياً ، والثاني « أكاديمي » يستند الى العلوم الاساسية ، والثالث موجه نحو مهن معينة مع الجوانب النظرية والمهارات التي تناسبها .

٢ - الكليات الصغرى - « للمتخرجين » في المدارس الثانوية العليا ، التي تقدم مناهج ذات سنتين ، في مجموعتين رئيسيتين - الاولى « شاملة » ، والاخرى أكثر عناية بالجوانب المهنية التطبيقية .

٣ - المعاهد التقنية - مثل المعاهد الموجودة حالياً .

- ٤ - المدارس العليا أو مدارس الخريجين - التي تقدم مساقات متخصصة لمدة سنتين أو ثلاث لخريجي الجامعات ، أو للأشخاص الذي يحملون مؤهلات مماثلة ، ويمكن أن توفر إعادة تدريب في المستوى نفسه.
- ٥ - مراكز البحوث - التي توفر تسهيلات للبحث والتدريب حتى مستوى الدكتوراه أو بعده .

وقد اقترحت الخطة الرئيسة أيضا اصلاحا لطرائق التعليم الجامعي ، لاحتلال التبادل الشخصي الوثيق ، والاستخدام الكامل لجميع الموارد التقنية على نطاق واسع محل المحاضرة الوقورة (التي تلقى الآن على الطراز الالماني) . كما انها اقترحت تسهيلات أفضل لتحسين أوضاع الطلاب المادية وتماساتهم الاجتماعية .

لقد شعر بعض النقاد أنه من الدلالة بإمكان كون هذه التصريحات حول التعليم العالي لم تقل الكثير عن مستقبل أعداد المعلمين في اليابان (وهؤلاء يداومون حاليا إما في جامعة عامة ، أو في « جامعة للتربية » تطورت عن معهد سابق للمعلمين ، بل وربما أيضا في معهد للمعلمين من النمط الحديث) . ألا أن مشروعا مؤقتا حول التربية الابتدائية والثانوية وضع عام ١٩٧٠ ، تضمن قدرا كبيرا من الكلام حول مستقبل تدريب المعلمين . فقد اقترح إلحاق خريجي الجامعات الحائزين على المؤهلات المطلوبة ، ومنحهم شهادة « ضمن مدة محددة سلفا » ، وعدم إعطائهم الشهادة الكاملة إلا بعد فترة محددة من الخدمة وإعادة التدريب المرغبيين . كما اقترح ضمن الاتجاه العام ذاته أن يتم التدريب أثناء الخدمة للخريجين المناسبين في المدارس التي تشرف عليها مؤسسات التعليم العالي والسلطات التربوية المحلية . وقد أثارت هذه الاقتراحات بالطبع احتجاجات عنيفة أعاقَت تنفيذها .

هناك مقترحان آخران انتقدا على أنهما « يضعفان » مهنة التعليم : تمثل الأول في أن الذين لم يداوموا في جامعات (من النموذج المذكور فيما سبق) ، ولكنهم يملكون مؤهلات مماثلة يجب أن يدرسوا مقررات

لمدة سنة واحدة لاعدادهم للعمل المدرسي ؛ والثاني في أن الذين لا يملكون شهادات تعليم رسمية « ولكنهم يملكون معرفة واسعة وخبرة مناسبة » يجب أن يوافق عليهم رسميا بصفقتهم معلمين .

وعلى صلة بالاصلاحات العامة في التعليم العالي ، اقترحت الوزارة انشاء حوالي عشرين جامعة جديدة خلال الفترة الممتدة حتى ١٩٩٠ ، لتشكل نماذج للأفكار الجديدة والترتيبات البنيوية الجديدة . وقد افتتحت جامعة تسوكوبا Tsukuba الحكومية الجديدة عام ١٩٧٣ بصفتها أول هذه المؤسسات النموذجية . وانشئت عدة جامعات أخرى، عامة وأهلية ، أو جدد بنيانها خلال السنوات الأخيرة بحيث تشكل مراكز تجريبية للأفكار الجديدة أو العلاقات الجديدة في التربية .

ومن الواضح ان اليابان تجتاز مرحلة تجريب جلدري وربما كان تجريبيا عنيفا ، يتحمس له الكثيرون من الجامعيين أشد الحماسة . فخلال العقد الماضي ، أغلق عدد من الجامعات لأسابيع ، بل ولاشهر في النهاية بسبب قلاقل الطلاب . وحين لم يكن الطلاب يحتلون الجامعة كليا ، كانوا يطوقونها في الغالب أو يقاطعون المحاضرات على نطاق لا يستطيع ادراكه الا من اختبره . الا أن مسألة ما اذا كان قيام تدبير جديد يمكن أن يجنب الجامعات هذا النوع من المجابهة لا يمكن أن يجاب عنها الآن . فبالإضافة الى معارضة الاتحادات الطلاب والمعلمين الصريحة لمقترحات الاصلاح - التي ناقشناها هنا - وقفت ضدها أيضا ثلاث صحف رئيسة هي : أساهي Asahi ، ويوميوري yomiuri ، وماينيشي Mainishi ؛ والجمعية اليابانية للدراسة التربوية ، وهيئات أخرى تعمل في التعليم أو البحوث ؛ وأربعة أحزاب سياسية رئيسة ، من ضمنها حزب كوميتو Komeito المرتبط بحركة سوكا - غاكاى Soka-gakkai وأحزاب اليسار . أما الحزب الليبرالي - الديموقراطي ، الذي يحظى بدعم قوي من الصناعة والإدارة ، فقد وقف بحزم وراء الاصلاحات .

لقد كان الاتجاه بعد الحرب مباشرة يتركز على تربية عامة (غير متخصصة) في جميع المدارس الثانوية العليا ، تتبعها تربية عامة بدرجة

أكبر في السنتين الأوليين من الجامعة . وقد زادت أعداد « المتخرجين » في المدرسة الثانوية العليا بنسبة ١٢٠٪ خلال العقد الممتد من ١٩٥٧ إلى ١٩٦٧ ، وازدادت أعداد المتخرجين في الكليات الصغرى بنسبة ١٣٠٪ في الفترة نفسها . وقد استمرت الأعداد في التصاعد منذ ذلك الحين . وقد عنت هذه المضاعفة للطلاب الناجحين مزيدا من التزاحم على المسابقات الجامعية — وبخاصة على المقررات من النوع العام . إلا أن وضع الـ ronin (وهم الطلاب العاطلون عن العمل الذين لم يحصلوا بعد على قبول في الجامعات التي يفضلونها) أصبح خطيرا . فحين تشكو الصناعات من نقص القوى العاملة في وقت يستمر فيه الشبان والشابات في الأعداد لفراص قبول أخرى في الجامعات المرغوب فيها ، تكون هناك مشكلة على الصعيدين الاقتصادي والتربوي معا ، تسبب عدم استقرار سياسي ، كما تؤدي إلى جنوح الأحداث أحيانا .

وأخيرا فإن خريجي الجامعات في الآداب والموضوعات العامة يجدون صعوبة أكبر في الحصول على عمل من الذين يتخرجون في العلوم ، أو الهندسة ، أو التجارة ، أو الحقوق — مع أنه يبدو أن بعض الشركات الرئيسية لا تبالي كثيرا بنوع المؤهلات نظرا لأنها تستمد الجهاز العامل فيها باستمرار من الجامعات الفضلى القليلة . واستنادا إلى ذلك ، يبدو معقولا أن يولى انتباه دقيق جدا للمهن التقنية أو للتدريب « التطبيقي » في المسابقات الجامعية ، وربما مع بعض التمايز بين نماذج المؤسسات المختلفة . ويمكن أن يتم هذا التمايز على الصعيد الجامعي ، أو قد يقتضي الإحالة على مستوى أدنى — يقابل المعاهد التقنية الحالية .

هنا يقف العديد من المعلمين واليساريين الآخرين مستعدين لخوض المعركة . فهم يعرفون أن مستوى « تخرج » المرء في مدرسة أو معهد ، في اليابان المعاصرة ، يحدد عمله الأول وبالتالي فرصه في الحياة . وهم يملكون أسبابا وجيهة للاعتقاد بأنه خلال ربع القرن التالي سيكون من الضروري صناعا وسياسيا في اليابان تحصيل مستوى أعلى من التربية العامة ، ومن الاستعداد للعمل يتسم ببراعة متعددة الجوانب . وهم

يتساءلون عن الحكمة في اقتلاع الطلاب من التعليم العالي (كما يرونه) ، مع تخرج ما يقارب ٩٠٪ منهم في المدرسة الثانوية العليا ، ورغبة ٩٥٪ من هؤلاء في دخول الجامعة بعض الوقت . وهم يرتابون اشد الريبة في أي شيء يمكن أن يحولهم من التعليم العالي النافذ نحو شيء أدنى مرتبة .

ونلاحظ عند هذه النقطة أن العديد من المؤسسات (مثل دور المعلمين السابقة) التي دمجت ضمن نظام التعليم العالي في فترة ما بعد الحرب ما تزال متخلفة عن الجامعات القديمة ودونها مستوى . كما أن « جامعات التربية » ومؤسسات أخرى تعنى بصورة رئيسة باعداد اختصاصيين تلقى تقديرًا أدنى حتى هذا اليوم (باستثناء « دور المعلمين العليا » السابقة ، التي أصبحت الآن جامعات شديدة الأهمية) فمنهاج معاهد التربية يضم بصورة خاصة أصول التدريس والتطبيقات العملية . ويقول النقاد أن المقترحات المقدمة أثناء السبعينيات ستكرس هذا الوضع القائم قانونيا .

وبالرغم من أن مسودة التشريع كانت ترمي الى ازالة التراتب القائم ، بقدر الامكان وتجنب التمايز غير الوظيفي بين المؤسسات التي تتجه تقديراتها الى الفئة العمرية نفسها ، في مستوى التحصيل نفسه ، فإن بعض مقترحاتها يمكن أن تؤدي الى استمرار التراتب بل وإلى ابرازه بدرجة أكبر . ذلك أن التراتب لا يمكن تخفيفها أو تجاوزها إلا في مجتمع تعددي حقا يتضمن بدائل وطرائق متكافئة عديدة للوصول الى القمة . وحتى في ذلك المجتمع ، يشكل الدعم المتساوي في المعونة المادية والتسهيلات التعليمية شيئا جوهريا . ان الوضع الياباني القائم يتبين من الواقع البسيط المتمثل في أن جامعتي طوكيو وكيوتو تأخذان ٣٠٪ من الميزانية الكلية المخصصة حتى للجامعات القومية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة ، بالرغم من أنهما لا تضمان إلا ١٠٪ من الروافد الطلابية . وفي كل مجلس للوزراء ، وكل مجلس ادارة للشركات الكبرى ، تمثل هاتان الجامعتان تمثيلا طافيا . وحتى تتمكن اليابان من تغيير هذه الحقيقة الحية ، لا يمكن لمشروعات الاصلاح التي تعنى بالدرجات الدنيا من السلم التعليمي أن تكون مجدية .

وليسامحنا القارىء ، اذا وقفنا مطولا عند عالم الجامعة في الظروف اليابانية . ذلك ان هذا ما يفعله اليابانيون تماما ، وهذا ما اضطر كل مشروع رئيس للاصلاح المدرسي في اليابان ان يفعله . مثال ذلك ، ان الكثير من الاصلاحات التي تمت في جميع نماذج المدارس في بداية السبعينيات ومنتصفها ، اهتمت بتنوع المحتوى والمقاربة في المدرسة الثانوية العليا . وقد تمثل مقصدها في « تنوع المسابقات من جهة ، وفي تمكين التلاميذ الافراد من تحويل مسابقاتهم بسهولة بحسب القدرات التي تتجلى عندهم ، وتغير رغباتهم ، وفي توكيد فرصهم في التقدم الى المؤسسات التي تمنح درجات عليا من المسابقات المتنوعة » . وقد كان هناك تصور مسبق لترتيبات مرنة في المدارس ، ونظام قوي للارشاد ، في سبيل تخفيف الضغوط (التربوية والسياسية) على عتبة الجامعة ، نظرا لانها البؤرة التي تتركز عليها كل العيون في اليابان ، من المهد فصاعدا .

مناطق لا تزال بحاجة الى التنمية عن طريق التربية :

توجد في اليابان جيوب متخلفة ، ما في ذلك شك . وجزيرة هوكايدو التي تقع في أقصى الشمال تشكل مثالا جليا على ذلك . فنمط الحياة النباتية في الجزيرة يشبه نمط ألمانيا الغربية . إلا ان اليابانيين التزموا بزراعة الارض للوجبة أنهم لم يلجأوا لزراعة اشكال أخرى من الحبوب إلا على مضض . ان المناخ الشمالي يقسو في لا مبالاة بهادات الحمية لدى الناس ، وقد سبب لزراع الارض خسارات جسيمة ؛ إلا أن المزارعين يكرهون تغيير عاداتهم أو تعلم مهارات جديدة . وبالرغم من ان الارض ما يزال الطعام الرئيس ، وهو يستهلك بكميات يمكن ان تسبب عسر هضم خطير لاي اجنبي ، فان النمط الياباني يتغير ، ويرافق هذا التغير تزايد في الطلب على اللحوم ومنتجات الالبان ، سيبلغ سنة اضعاف خلال ٢٠ عاما (بحسب التقديرات الرسمية) .

على ان القرارات المحلية حول علم الزراعة ، والتعلم التقني الذي

يناسبه ، لا تأخذ كليا بالحسبان هذه التغيرات الطويلة الامد .
والفئات الضاغطة مثل المزارعين وزن كبير في المناقشات المحلية
والسياسة القومية . وقد يكون اكثر نفعا ان تؤخذ بالحسبان التغيرات
في بعض الفئات الاجتماعية والمهن . فمنذ زمن ليس ببعيد كان المزارعون
والعمال الزراعيون يشكلون غالبية السكان ؛ إلا انهم الآن يقدرون بحوالي
١٨ ٪ منهم . وقد حدثت هجرة واسعة الى المدن . والذين يبقون في
المزارع لا يشكلون الآن إلا ٦ ٪ من الذين يتركون المدرسة ، في حين
كانوا يبلغون ٢٥ ٪ قبل حوالي ٣٠ عاما . وليست هذه إلا بعض الآفاق
الطويلة الامد التي لم تلق عناية كافية في التقارير المحلية . فالحاجة
ماسة الى منظور جديد كليا للمعيشة يستند الى اعاداة التربية على
الصعيد القومي الشامل .

على أن في اليابان أناسا مضطهدين من نوع آخر . فالبلدان ذات
التقليد البوذي تنظر الى الذين يقضون على الحياة (بالذبح مثلا)
باشمئزاز . واولئك الذين يكلفون العناية بالثغايات ، أو بالمنتجات
الحيوانية مثل جلود الاحدية ، يحتقرون أيضا . ويوجد صدى ضعيف
لهذا الموقف في اليابان في حالة ال eta أو « الانجاس » سابقا ، والذين
يسمون الآن في العادة Berakumin أو « اهل القرية » . (ويكنى عنهم
حديثا بعبارة « الجماعات غير المتحررة أو غير الراشدة Unemancipated
communities ») ، ويتجمع بعض هؤلاء في المناطق البائسة من المدن
الكبرى مثل اوزاكا Osaka ، أو في مناطق الصيد في جزيرة شيكوكو
Shikoku . ويمكن أن تصبح الحملات المركزية (مثل برامج الحقوق
المدنية الامريكية) ضرورية اذا كان على هؤلاء وعلى محرومين آخرين
متجمعين في مناطق خاصة أن يحصلوا على تكافؤ الفرص التربوية .
ان المزيد من ال burakumin يستمرون الآن في الدراسة ؛ إلا أن وطأة
الضغط الاجتماعي ما تزال قوية عليهم محليا .

ويبدو الالاحاح الشديد على الا مركزية لا واقعيًا ، حين تكون هذه
الامور المرغوبة قد افسدت من البداية بالمركزية المتزايدة في الصناعات

والتواصلات في جميع البلدان .. اُضيف الى ذلك ، ان التربية نفسها تتزايد أيضا في اليابان من حيث الكم ، والفروع المتعددة على السواء (ولا سيما في مستوى التعليم العالي) ، الى حد يجعل القرارات القومية تبدو حتمية . وفي هذه الحالة ، ستكون بالتأكيد مفروضة على الجماعات المحلية ، والمصالح الصغرى ، إلا اذا تم اقناعها بالتعاون مع القوى الدافعة الى المركزية ، على نطاق اكمل مما كانت عليه الحال حتى الآن .

يكفي ان نأخذ مثالا واحدا آخر على ذلك ، ولننظر الى التلفاز . فاليابان تمتاز بارسالها «التلفزيوني التربوي» ، وربما ببعض الجوانب الاخرى لبرامجها التلفزيونية أيضا . ومن الشبكات الست القائمة حاليا ، «اتبعت شبكة» الاتحاد الياباني للإذاعة والتلفاز NHK «نموذج» الاتحاد البريطاني للإذاعة والتلفاز BBC « بصورة ملموسة . وهي تخصص ٧٧ ٪ من أحد البرنامجين اللذين تبثها للفقرات الاجتماعية والتربوية . واحدى الشبكات التلفزيونية الاخرى مخصصة كلياً للتربية . كما ان واحدة بالثمة تخصص ٦٠ ٪ من وقتها تقريبا للتربية . والبرامج التي نتحدث عنها لا تقتصر على تناول التربية بصورة معتدلة فحسب ، بل انها تعليمية مباشرة أحيانا . وهي تضم أشياء مثل التعليم البسيط للمعادلات التربيعية (او من الدرجة الثانية) و فقرات مدرسية نظامية أخرى .. ففي عالم يتسم عامة بالنقص في المعلمين المتخصصين ، ويحاول في الوقت ذاته اللحاق بالتوسع في المعارف والاحداث العالمية ، يبدو بصورة شبه أكيدة ان الهيئات المركزية ستحظى باهمية متزايدة . وفي عالم اليابان المتقدم جدا في الالكترونيات يبدو هذا الاحتمال أكثر بروزا من أي وقت مضى .

ان ابداء ملاحظة من هذا القبيل يجب ألا يفسر على انه التزام بالمركزية بشكل عام . فنحن نعيش في عالم تسيطر فيه ثلاثة اتحادات كبرى على الانتاج الأمريكي للسيارات ، مع اتجاهات مماثلة في ألمانيا الغربية ، وبريطانيا ، وأمكنة أخرى . ومن المحتوم ان تدرك نتائج

التصنيع المدارس على المدى البعيد . إن تفضيل الليبراليين والديموقراطيين التام للجهود المحلية ، والاهتمامات المحلية ، و « الاساليب الشعبية » والالتزام الشخصي بالمدرسة جدير بالتقدير الكبير ؛ إلا أنه يترتب عليهم تكييفه مع الطرائق الحديثة في تقديم جميع البضائع الاستهلاكية الأساسية ، وفي إيصال المعلومات الجوهرية .

دروس من اليابان :

ما الذي تعلمناه من جولتنا في عالم التربية في اليابان ؟ لقد رأينا من دون شك أن التربية بأكملها ، تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما تتوقف على النظام المدرسي الشكلي . وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالاته ، وهو يستمد بالتأكيد ديناميته من السياق الحي والمعايير الموروثة التي يشكل بها الناس حياتهم . هذه الحقيقة الأساسية تراتدي مزيدا من الأهمية في اليابان لأن النظام المدرسي نفسه ألقيت عليه مهمات كثيرة من أجل إعادة بناء كلية لحضارة عميقة الجذور . وبالرغم من ذلك ، ومن الدور الرئيس للمدارس في صنع المستقبل ، تستمر اليابان القديمة ، والمطامح القديمة ، وسلم القيم القديم ، وتعزز من بعض النواحي .

أن استخدام التربية في سبيل التخطيط المقصود يشكل جانبا آخر من جوانب الخبرة اليابانية التي يجب على الطلاب في المجتمعات الأخرى التي تتعرض للتغير أن يأخذوها بالحسبان . ذلك أن قصور التخطيط ومازقه ؛ ومخاطر التخطيط حين يوضع موضع تطبيق مشكوك فيه على الأخص ؛ والعلاقة بين تخطيط الحكومة المركزية والإدارة المحلية أو اللامركزية ؛ ومقتضيات التقدم التقني وتساعد المطامح الاجتماعية ؛ ومسألة الحرية والاستقلال من جهة ، مقابل التعاون الجماعي والالتزام والأخلاق من جهة أخرى ؛ ومسائل الإدارة أو القدرة بوصفها متميزة عن المحابة العائلية ؛ ومسائل « التربية الحرة الخالصة » ، مقابل نوع من التعليم المدرسي المرتبط بالحياة — إن كل

هذه الاعتبارات المتعددة، التي تؤثر في القرار التربوي في كل مكان، تشاهد في عالم اليابان المصغر . وعزلة الحضارة اليابانية وأسلوبها الخاص بالذات يجعلان المثال شبيها بتجربة مضبوطة تقريبا . وبالرغم من المسافة التي تفصل اليابان عن أوروبا والولايات المتحدة ، ومن غرابة المثل والممارسات اليابانية بعض الشيء في الوقت ذاته ، فإن الاهتمام الانساني العام الذي يشاركنا اليابانيون فيه يشكل اهتماما عالميا .

ان استخدام الاداة الغربية ، نعني المدارس كما تطورت في أوروبا والولايات المتحدة ، وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع في العقود الاخيرة من هذا القرن لا لتحقيق الاغراض التقنية والتجارية للثورة الصناعية فحسب ، بل ومن أجل تحقيق منطقتها الاجتماعية أيضا . وهذه الاهتمامات ذات دلالة عميقة لجميع الجنس البشري . والالتزام المؤثر للمربين والاداريين اليابانيين ، والشعب الياباني كله ، بالعملية المستمرة للتربية هو بالحقيقة جدير بالثناء . فما من بلد آخر في العالم يستطيع ان يفوق استمتاع ورثة هذه الحضارة القديمة بالتطوير الكامل للمواهب الانسانية والمشاريع ، باستخدام أحدث الوسائل . لذلك كان من المهم جدا لنا ، نحن الذين لسنا آسيويين ، ان ندرك دلالة المثال الياباني العظيمة بالنسبة لغالبية الجنس البشري التي ما تزال تعاني من التخلف .

وأخيرا يبدو من المناسب ، ونحن نواصل دراساتنا المقارنة ، ان ننتقل الى فصل يراجع دور البحث المنهجي والتحليلات المؤازرة الأخرى في صوغ السياسة التربوية وتقويمها .



القسم الرابع

الدراسات المقارنة

تحليل المشكلات وقرارات السياسة

الفصل الحادي عشر

دراسات مقارنة اليوم

أبحاث وقرارات للفرد

قمنا في الفصول الستة السابقة « بدراسة حالات Case studies » .
ودراسة الحالات هذه ليست مثل دراسة الحالات الطبية التي تجري
بالنيابة عن المريض، أو كدراسات أمراض النسيج التي تجري في المختبرات.
إنها ليست كذلك نوعاً من السياحة العلمية التي تجري لمجرد الاستمتاع
بها ، أو التحدث عنها بصورة منفعة . فدراسة الحالات القومية تجري
لمنفعتنا . إنها تظهر أن المشكلات التربوية الكبيرة التي تهتمنا (وربما تهتم
كل إنسان) تبرز في سياقات أخرى تتحدى معرفتنا لها . أن هذه المجموعات
المتراصة القريبة من الاهتمامات وأنماط التعرف المحلية في تلك السياقات
تجعلنا نقر بتحيزنا . فنحن متحيزون بمعنى أننا نتحيز لما نعرف .
ولكننا قد نكون متحيزين بمعنى أننا بعيدون عن الكمال ، وهذا أمر أشد
خطورة .

أن أكثر النقائص سواء خلال الدراسة المقارنة للتربية عند الآخرين ،
ولا سيما خلال دراسة مشكلاتنا الخاصة في ضوء وجهات نظر الآخرين
هو الانعزال . وقد ننمزل بسبب من الجهل الذي يؤدي إلى الرضا عن
الذات ، أو بسبب محاولتنا مساندة تفسيرات قديمة مبسطة أو أساليب
فكرية كانت مقبولة قبل ثلاثين أو خمسين عاماً ، إلا أنها أصبحت الآن
عاجزة عن مجاراة العصر .

ويعاني العديد من الدراسات التربوية في مجالات عدة من هذه النقيصة، ذلك أن الاسئلة الخاطئة (التي كانت تطرح أيام شبلينا) ما تزال تطرح الآن بصدد سياقات مختلفة، وأناس لا نعرفهم معرفة وثيقة، وضمن منظور لم تعتده أعيننا. وفضلا عن ذلك فإن أدوات التحليل التي نقترح استخدامها في الدراسات التربوية ما تزال في معظمها بدائية ، إذا ما قورنت بتلك التي تعد الآن جوهرية في البحوث الاجتماعية .

أن المجموعة الكاملة للمعرفة ، والفهم ، والمهارات التحليلية في التربية المقارنة تبدلت كلياً خلال الجيل الماضي . ومع ذلك فإن الكثير من الأحكام المتسرعة (التي نشهدها الآن) تعاني من خطأ أساسي مرده الجهل بالحقائق التي افترض « رجالات التربية المقارنة الأوائل » أن على المبتدئين أن يتقنوها قبل أن يتصدوا لتطوير هذا الميدان . وقد اخذت الفصول المخصصة لدراسة الحالات على عاتقها تقديم المعرفة الضرورية والاشارة في الوقت ذاته الى المسائل الرئيسية الجديدة (التي تتضمن خطوطاً موجهة للبحث) .

أن على كل منا أن يعرف الحقائق الأساسية حول العالم أو المشكلات التربوية، وعما يكمن وراءها قبل أن يستطيع تعرف هذه المعالم والمشكلات. وليس باستطاعتنا أن نعلق على التربية في بلد ما لمجرد معرفتنا بالتربية في بلد آخر ، ولا نستطيع التعميم حول الجوانب الاجتماعية للتربية في بلد ما لمجرد معرفتنا بالجوانب الاجتماعية للتربية في بلد آخر . ولدى معالجة مجموعة من البلدان تبدو فيها تشابهات قوية ، وتقاليد متقاربة أو قابلة للمقارنة ، ومقاصد تم التعبير عنها بصورة متماثلة ومنظومات قيم تتطلب مدخلات ومخرجات متشابهة في التربية ، فإننا نكون حينئذ مؤهلين لاستنباط فرضيات مؤقتة تساعد على تعرف هذه الظروف وأجراء دراسات لاحقة حولها . وبتعبير آخر تكون لدينا المعدات الأساسية للقيام بعمل أفضل ودراسات أبعد حول تلك الظروف .

ولكننا حالما ننتقل الى ثقافة مختلفة ، او الى مرحلة أخرى من مراحل

التطور ، فان علينا ان نبدا من جديد . ان علينا آنذاك ان نحصل على معلومات جديدة . علينا ان نتعلم الحقائق الاساسية عن المكان الجديد ، ويفضل ان نتمق قدر الامكان في « لغة الحياة » هناك . وعلينا ان نجرب ادواتنا لتعرف الاشياء، ومعايرنا المؤقتة لتصنيف هذه الاشياء في فئات طبقا لاهميتها . ولكن يجب ان يكون واضحا لدينا ، بعد ما ذكرناه في الفصول السابقة ، ان الشخص المزود بادوات جيدة لدراسة ثقافة ما او ممارسة طريقة ما من طرائق التحليل ، قد لا يكون حاذقا في تناول ثقافة او طريقة اخرى .

وتزداد الحالة سوءا عندما نحيط « مادة دراسية او طريقة في معالجة المشكلات » بهالة من القدسية بصورة تصبح معها « معرفة لا بد منها » كما لو كانت عقيدة او طقسا تقليديا . عندها يصبح لزاما على احدا ان يعرف اصول العقيدة ويؤدي شعائرها ، ويحفظ اسماء القديسين واتواربهم ومآثرهم ، وينحني بالطريقة الصحيحة ويقوم باللمسة السحرية كما يوصى بذلك . وقد كانت هذه حال الفلسفة وعلم الاجتماع الى حد ما في تطبيقهما على الدراسات التربوية . ان جميع التقاليد الاكاديمية ، وطرائق العلم الحقيقية تتعارض مع مثل هذا التحجر ، الا انه مع ذلك هدد مراكز علمية عديدة ، وافسد دراسات تربوية واعدة .

ان الاخطار التي تواجهها الدراسات التربوية كبيرة جدا ، لان التربية بطبيعتها الخاصة تشكل بصورة جوهرية احدى خبرات الناس « وشكلا من اشكال تفاعلهم على ارض الواقع » فالناس يعيشون ويفسرون ويقررون ويلتزمون بسياقات قد تكون خاصة بهم ، وتحمل بالتأكيد معاني خاصة لهم . اننا نحاول بالطبع الدخول الى هذه السياقات باكبر قدر ممكن من الموضوعية ، والا فلن يكون بإمكاننا ان نتعلم مع الناس الذين يعيشون هناك او منهم ، كما ان علينا الا نعلمهم او نرشدهم على الاطلاق . ولكننا في سبيل الحصول على اسكانية فهمهم (وفهم المشكلات معهم) ، ملزمون بان نتعلم اشياء جديدة كثيرة . ان الموضوعات الدراسية وخصوصيتها لا تشكل اكثر من بدايات خاصة للدراسة التربوية عند الآخرين . فهي

لا تعطى اجابات مباشرة ، وقد لا تساعد بشكل مباشر في تحديد ما نريد دراسته ومقارنته ولا سيما في مجال دينليكي متجدد كما هي الحال في التربية .

ان حالة التربية المتميزة كثيرا ما يساء فهمها في بعض الاوساط الاكاديمية ، مما يتطلب بضع كلمات اضافية للتوضيح . ان الحضارة شكل من اشكال « المداولة » المستمرة عبر العصور . ومهما كان الشيء الآخر الذي يفعله رجال التربية فانهم كانوا يشعرون دوما بانهم يفعلون او يقولون شيئا ذا معنى واسع او عالمي ، وانهم بذلك يشاركون في « المداولة » العظيمة التي تتشكل منها الحضارة . وضمن هذه الرسالة النبيلة يعد المعلم معلما بمقدار ما يحدثه من تعلم عند شخص آخر ، ويصبح مربيا عندما يأخذ ذلك الشخص الآخر « المداولة » على عاتقه ويدفع العملية الى الامام .

ان التربية « عملية » بالفعل ، وهي ليست حدثا منفردا ، او ظاهرة منفردة اكثر اتساعا ، او مؤسسة ما . انها نوع من السلوك الاجتماعي المستمر الذي يمكن « تجميده » في لحظة ما وتحليله ، لاغراض الدراسة شأنه في ذلك شأن اي سلوك آخر . ان التربية في الحقيقة عملية تبادل حي ، لذلك يجب الا يساء تقدير طبيعتها او الصعوبة التي تواجه اي مراقب خارجي لها . وسنفهم المشكلة بصورة افضل اذا قدمنا مثالا مشابهها لما نعرفه فعلا عن العملية التربوية . فالتربية ، بصفاتها جزءا من السلوك الاجتماعي يمكن تمثيلها بالحب ، لانها سلسلة من اللقاءات التي تزداد متعتها باستمرار . ولكي تكون حقيقية ، وعلى الاخص لكي تكون ناجحة فانها يجب ان تكون سلسلة من المنشوات التي تبعث على الرضى وتؤدي الى ان ينلر المتعلم نفسه بدرجة اكبر لموضوع الاهتمام ، مع التصميم على متابعته بتنويع اعظم وعاطفة اقوى . ومن الواضح ان ذلك يجعل التربية ذاتية ترتبط بما يهتم به المتعلم بدرجة قصوى .

ولهذا السبب بالذات شهدت السبعينات اهتماما متزايدا بالجوانب الظواهرية Phenomenological للتربية ودراستها ، تمثل في اللاحاح

على « النظرية من الداخل » ، و « المنهاج كما يختبر واقعا » و « مشاركة الناس وتفاعلهم في العملية التربوية » ، و « تفاعل العملية التربوية نفسها مع الحياة والعمل في المجتمع المحيط بها » . وهذا ما شجع عليه الكتاب في جميع طبعاته السابقة، وأكد عليه بصورة اقوى في طبعته الحالية . كما ان بعض الباحثين الذين سخرروا في الماضي من كلمة « علم البيئة » في التربية ، يتحمسون الآن لاستخدامها ، لا بصفتها مفهوما ، بل وفي عناوين مؤلفاتهم ايضا .

ان هذه الملاحظات ليست تسويفا لشخصيا لمواقف سابقة ، او واحدا من تلك الامثال الرائعة التي تترك للسامع استنتاج الرمز الذي تتضمنه . انها محاولة جادة لجعل بعض (المفرمين بالتحليل) يدركون ان هناك ظواهر يستطيعون ملاحظتها من الخارج - مثل هذه الحالة - دون تعاطف معها ، ودون وجود أية علاقة للشخص الملاحظ بها . ولكن كوننا مربين ، او مجرد أشخاص مهتمين بالتربية ضمن مفهوم « العملية المستمرة » ، يفرض علينا محاولة الوصول ببحثنا او بموضوعنا الى النقطة التي تجعله مثيرا للاهتمام . ان الدراسات التربوية قصد منها تقديم العون للعملية التربوية ، عن طريق فهمها بصورة أفضل . اننا لا ننكر ان الدراسات التربوية المقارنة تقتضي الموضوعية التحليلية الى ابعد حد ممكن ، ولكنها تقتضي ايضا اهتماما عاطفيا وفهما محليا . ولذا فانه يترتب علينا ، عندنا انقارب دراستنا التحليلية ، ان نعترف لربما اتينا النسبية فحسب ، بل بالعلاقة الشرطية لكل العلوم الموضوعية بما نلاحظه .

وتلك الفائدة الشرطية للعلوم الاجتماعية واضحة جدا ، نظرا لاننا نقوم بتحويلها من ميادين اهتمام اعطت الكثير من المعلومات والفهم الى ميادين جديدة اقل مرونة بطبيعتها . فالتربية تنتمي الى فئة خاصة ، لا لانها تتضمن الكثير من السلوك الذاتي والتبادل الشخصي (مثلها مثل الحب والابوة) ، بل لان جوهر التربية يتمثل في أنها تخلد نفسها بنفسها بصورة منهجية عن طريق ايجاد التربية عند الآخرين . انها ليست

سلوكنا اجتماعيا عاديا ، لانها تقصد أن تقول وأن تحقق شيئا أبديا .
وهي غالبا ما تقوي المطابقة والتطبيع الاجتماعي عن طريق العادات
والقوانين والشهادات . ان الناس الذين يربون عائلاتهم أو عائلات
الآخرين لا يستطيعون أن يستخدموا إلا اللغة التي يعرفونها ، والمؤسسات
وأنماط السلوك المألوفة لديهم ، وكل الحضارة المشحونة بالانفعال والتي
يروون أنفسهم جزءا منها .

ولذا كان علينا ، نحن طلاب التربية في بلد ما ، أو طلاب علم الاجتماع
أو أي موضوع آخر ، أن ندرك باننا انطلاقا من القاعدة الأكاديمية التي
تشكل بدايتنا الخاصة ، يجب أن نحصل الكثير من التعلم المقارن قبل
أن نتمكن من اجراء البحوث العلمية . اننا نحتاج أولا الى تطبيق زادنا
العلمي والفكري مرات كثيرة حسب مبدأ التجربة والخطأ ، وقد نحتاج
الى أدوات جديدة . ونحن نحسن صنعا اذا استخدمنا معرفة الدين عملوا
قبلنا في هذا الميدان وأفكارهم (وربما أدواتهم أيضا) ، شريطة أن نخضع
هذه المواد كلها لفحص دقيق للتأكد من سلامتها ، ومن ملاءمتها للسياق
الذي نحن بصددده ، ومن احتمال صحتها في ضوء المعرفة التي استقينها
من مكان آخر ، وهكذا . كما أن هذه المواد يجب أن تفحص من حيث
ملاءمتها لنا ، وللقرارات المتخذة في مكان آخر . هذا ما يجب أن تكون
عليه الدراسات المقارنة .

ولنتقل الآن للدراسات المقارنة اليوم ، لتؤكد من وثاقة صلتها
بالمستقبل بأن نستخدم في هذا الفصل الختامي نفس الطريقة التحليلية
التي أوصينا بها في الفصل الثالث ، فلقد أظهرت نفعها في عدد من
التحليلات والأبحاث التي نشرت في أمكنة أخرى .

السياق الحالي للدراسات المقارنة

لننظر الآن الى الطريقة المباشرة التي استجابت بها التربية المقارنة
لتغير الظروف التي تؤثر في التربية برمتها ، وعلى الأولويات التي يتعرفها
العاملون فيها ، دون أن نكرر ما سبق لنا أن عرضناه في الفصلين الاول
والثاني حول هذا التغير وتلك الأولويات .

ان التغيرات في الوعي والاهتمام والكفاءة في البحث العلمي والتلاؤم العملي ، بلغت حدا كبيرا جعلها تؤثر في منظورات المتدربين بالتربية المقارنة اليوم ، كما أن تأثيرها في التزام الطلاب والمعلمين والباحثين وصانعي السياسة على جميع المستويات ، يظهر جليا في مجموعتين هامتين من المطبوعات حول الانجازات المعاصرة في الدراسات المقارنة وهما:

١ - التربية المقارنة ، المجلد الثالث ، العدد ٢ ، حزيران / يونيو ١٩٧٧ ، في بحث : « التربية المقارنة : وضعها الحالي وآفاقها المستقبلية » .

٢ - مجلة التربية المقارنة ، المجلد ٢١ ، العددان ٢ / ٣ ، حزيران / يونيو واکتوبر / تشرين الاول ١٩٧٨ .

وهما تحتويان على ما لا يكاد يزيد عن صدى تاريخي للتوصيات بشأن التربية المقارنة التي اعلنتها بعض الاوساط خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات .

هذا هو احد التغيرات السياقية الكبيرة . ان مشاهير العلماء لم يعودوا يضعون القوانين ، أو يدعون وجود معنى لمحاولة « وضع جملة مبادئ عامة يمكنها ان تساعد في توجيه صانعي السياسة والمصلحين عن طريق التنبؤ بالنتائج الممكنة للتدابير التي يقترحونها بشيء من الثقة ، او بطريقة لا تتضمن بدائل وشروطا » ، مما يجعل التمرين كله مجموعة من الفرضيات التي تحتاج الى التحقيق عن طريق بحوث جديدة يجريها العلماء والعاملون على ارض الواقع .

ان الخبرة التي اكتسبناها خلال العقود الثلاثة التي تلت الحرب العالمية الثانية من خلال التخطيط والارشاد والبحث العميق في العوامل المؤثرة في التربية والتي عانت من الاهمال فيما سبق ، أعطتنا جميعا . فهما افضل للأنظمة التربوية (التي تتضمن بالطبع المدارس والمعاهد ولكنها لا تقتصر عليها) ، ولطرائق استخدامها من قبل سكان البلاد ،

وعملهم على تكييفها لصالحهم . ولقد شهدنا خلال هذه الفترة فشل التنبؤ المحزن ، ونشوء فهم مختلف كلياً لامكانات العلوم الاجتماعية في الاعداد للمستقبل . وتبدو هذه الآثار بصورة واضحة من خلال اسهامات ايجابريرفز Asa Briggs ، ولاديسلاف سيريش Ladislav Cerych و س . بروكلين دير C. Brooklyn Derr وتيرنس ي . دبيل Terrence E. Deal وصولاً الى الكتاب الذي اشرف عليه ي . ج . كنغ E. J. King بعنوان : « التربية للايقين Education for Uncertainty » (١٩٧٩) .

وبالإضافة للتغيرات في المناخ الفكري المحيط باتفاق الاصلاح التربوي منذ السنوات الاولى التي تلت ١٩٤٥ ، فان سياق النقاش اليوم يتضمن ثروة من « الخبرات في الطريقة التي عملت بها الانظمة » استجابة لمحاولات التجديد . وقد اكتشفت هذه الانظمة - كما نعلم - مشكلات جديدة خلال عملية التوسع او التحسين نفسها . ومن هذه المشكلات : العوائق الاجتماعية والمدينية ، وعدم ملائمة المناهج والطرائق القديمة مع الزبائن (الطلاب) الجدد ، والحاجة لتوفير تقديمات للشبان ، وأشكال متعددة للعودة الى التربية ، وربط التعلم بالعمل والحياة .. وغيرها . ولنقل بتعبير آخر ، ان خبرة الناس الذين لم يكن يعنى بآرائهم وحاجاتهم ؛ وفي الحقيقة ، ان ضيق افق التربية التي كانت مقبولة في السابق ، أدت الى ظهور منظومة جديدة من المفاهيم في التحليل التربوي ، وبالتالي في عمل التربية المقارنة .

مفاهيم جديدة في التربية المقارنة :

عندما نعود الى الوراء ، ونلقي نظرة على الكتابات القديمة في التربية المقارنة نجد القليل من الاشارات لاشياء مثل : تقادم المعرفة والمهارات ، وما ينتج عن ذلك من تقادم في المناهج وطرائق التعليم / التعلم ، والاثار التربوي للتقنية الجديدة في المدارس أو المعاهد أو في أشكال التماس اليومية، والتربية من أجل مجتمع متعدد . (ذلك ان الدراسات السابقة، ركزت على « الاستيعاب » و « التربية التعويضية » وما شابه ذلك) ؛

ومشكلات المهاجرين ؛ وتعادل المؤهلات او قابليتها للانتقال ؛ وكيفية التوفيق بين الوحدة العامة الكبرى من جهة ، والمزيد من التنوع بالنسبة للأشخاص والمناطق او ظروف العمل وغيرها ، من جهة أخرى .

لماذا ؟ لان هذه المفاهيم والاهتمامات الجديدة التي تنشأ في معظم الحالات من التغيرات السياقية ، لم تشغل بال المربين الا بعد ان اذهفت ملاحظتهم ، أي بعد ان دفعوا الى النظر بعيدا عن استمرارية الانظمة المدرسية ، والمناهج ، والطرائق وتوزيع الوقت ؛ تلك الاشياء التي كانوا راضين عنها ، والى النظر أيضا بصورة مقارنة لكل ما يرتبط بالمدارس . لقد عنى ذلك بالطبع ، ان يعمل المربون نظريتهم النقدي في الجوانب الجزئية للحياة المدرسية (كالبنى والامتحانات ، او المكانة المعطاة للآثنية او الرياضيات) ، كما عنى ذلك بصورة اكبر النظر الى الانظمة الكلية والفرعية بصورة نقدية في تفاعلاتها : أولا ، مع الجوانب الاخرى للنظام التربوي ، وثانيا ، في ضوء فرضيات أكثر شمولاً تحاول الاحاطة بالظواهر الاجتماعية والتربوية بغية القيام بتفسير اجمالي وبحث تحليلي جديد .

ومن هذه الفرضيات التفسيرية يمكننا ان نشير ، على سبيل المثال ، الى فرضية « اعادة الانتاج » لـ ب. بورديو P. Bourdieu في كتاب « التربية والمجتمع والثقافة » (١٩٧٧) ، وفرضية س . باولز S. Bowles و هـ . جنتس H. Gintis في كتاب « الحياة المدرسية في امريكا الرأسمالية » (١٩٧٦) ، وكتب مماثلة اخرى تصنف انظمة برمتها - سياسيا ، ويقصد منها عادة بيان الجوانب السلبية في هذه الانظمة . الا ان بعضها ، مثل كتاب ر . ف . برايس R. F. Price « ماركس والتربية في روسيا والصين » (١٩٧٧) ، ينشر المديح أيضا .

لقد اقترحت في الفصل الثاني من هذا الكتاب استخداما أكثر تحليلا للفرضيات الشاملة في الدراسات المقارنة . وأشارت هناك الى مراحل تقنية ثلاث والى ما يقابلها من اساليب اجتماعية وتربوية . كما أجريت فحصا دقيقا لما يمكن ان يستنتج من مثل هذا التفسير على مستوى

الاهداف والطرائق العملية ، في البحث المنشور في : التربية المقارنة ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، آذار / مارس ١٩٧٥ ، بعنوان « اطر تحليلية في الدراسات التربوية المقارنة » ، وفي اماكن اخرى . وقد اتبعت أسلوب التحليل نفسه في هذا الفصل في موضوعات معينة مثل . « التجديد للمرحلة العمرية ١٦ - ٢٠ » ، في الملحق ١ و ٢ من الكتاب الحالي . وهناك تحليلات اخرى تظهر في الفصلين الثاني والثالث على شكل رسوم او جداول بيانية ، وفي كتاب « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » (١٩٦٨) .

ومن الواضح ان الاطر والرسوم كما تعرض هنا لا تهدف الى اكثر من ابراز النقاط التي يجب فحصها ، تماما كما ثبتت النقاط الهامة على السبورة في حلقة دراسية . ولكن ذلك لا يقلل من فائدتها في الاشارة الى نقاط تحتاج الى مزيد من البحث ، او الى اعادة التفسير بصورة متكاملة مع النقاط الاخرى . ولا بد لنا من التذكير بان احد الرسوم البيانية التي نعرضها هنا ، وضع في الاصل من اجل حلقة دراسية وطنية للعاملين في الادارة التربوية في احد الاقطار الاوربية ، على انه مرحلة اولى لتوضيح الاولويات في السياسة التربوية . وهذا هو المستوى الذي يتوقع ان يتم عليه الآن وضع المفاهيم في التربية المقارنة . اننا لم نعد الآن محصورين في دائرة الصف او المكتبة ، بل خرجنا منهما الى اوساط الندوات التي تنظم لوضع سياسات تربوية وبدائل لها ، وتدقيق هذه السياسات والبدائل . وهذا الالتزام المتزايد يقتضي مشاركات جديدة . ولكننا سنقف الآن عند هذه النقطة ، ولن ندخل في المزيد في التفاصيل .

على كل حال ، يجب على التربية المقارنة نتيجة لذلك ان تبدي اهتماما عمليا (وتحليليا) اكبر بجميع المواضيع التي عددناها في بداية هذا القسم ، وبكل الاهتمامات الحديثة في التربية والتي عددناها في الصفحات الاولى . وضمن نطاق مفاهيم التحليل المقارن ايضا ، وفي الوقت الذي ما نزال فيه نستقي الدلائل والافكار التجريبية مما يحدث بالفعل في التربية عبر العالم ، تأتي مسائل جديدة تتصف بالاولوية

والاهمية والصلة بالقرارات التربوية مثل : « التعلم لكسب العيش » ،
و « التعلم لحياة الاسرة » ، و « السلطة في التربية » و « العلاقات
السليمة في التعليم / التعلم » ، وكل الامور التي يميل الفلاسفة وعلماء
النفوس الى التحدث عنها بتعابير عالمية ، مع أن التحليل المقارن وجمع
المعلومات ضروريان - كما هو واضح - في هذه الامور ايضا .

مسائل البنية في التربية المقارنة :

هناك شيء واضح تماما ، وهو ان مجرد وضع الانظمة المدرسية ،
الواحد الى جانب الآخر ، على شكل جداول او مقارنات احصائية لنسب
الالتحاق بالتعليم ، لا يعطي صورة حقيقية لعمل الانظمة ، ومعنى فعليا
للارقام المعروضة .

فبعض الدول تدرج ضمن « التعليم العالي » الفئة العمرية او
مستوى التحصيل الذي يعتقد آخرون بأن يناسب المرحلة الثانوية او
الفنية - المهنية ، لذلك يجب ان يركز تحليلنا على نقاط تشابه او
اختلاف وظيفية ضمن مستوى معين . (ومن الواضح ان هذا التحليل
هو تحليل اجرائي أكثر منه بنيوي) . كما أننا نستطيع ان نقارن الوظيفة
التي يؤديها مستوى دراسي ما في احد البلدان (كالجمنازيوم في ألمانيا)
بمستوى دراسي مختلف (كالمعاهد او الكليات Colleges في الولايات المتحدة
الامريكية) ، في الاعداد للتخصص في التعليم العالي . على ان الوظيفة
الاجتماعية - الاقتصادية باكملها لاي من هذه المؤسسات في طريقة
الحياة المحلية لا يمكن ان تفهم حتى يتم تسؤل من هذا القبيل ، وبتعبير
آخر ، حتى يكون السؤال الذي نطرحه اجرائيا او بيثيا محليا أكثر منه
سؤالا بنيويا موانيا .

ان انواع البيانات البنيوية التي يتضمنها هذا الكتاب وكتب أخرى
بغية اعطاء صورة عن أنظمة المدارس أو المعاهد لا تقدم أكثر من تقرير
عن كيفية انتقال الطلاب عموديا من مستوى دراسي الى آخر أو أفقيا
على المستوى نفسه . وقد تعطي أيضا لمحة سريعة عن تراتب Hierarchy

المجالات الدراسية في مكان وزمان معينين . على أنه لا يوجد ثبات في هذه الأمور على الإطلاق . فكل جزء عامل يتفاعل مع الأجزاء العاملة الأخرى ضمن الكل الذي يشكل وحدة خاصة - ولا يتم ذلك بالطريقة النظرية التي يضعها الخبراء هنا وهناك ، بل بطرائق يتقنها السكان المحليون . لذا فإن من الأفضل لطلاب الدراسات المقارنة أن يأخذوا بالحسبان حتى بنية المؤسسات وترابطاتها في ضوء المسائل الإجرائية . ومن الضروري أن نأخذ بهذه النصيحة عندما نريد مقارنة عناصر المجتمع المدرسي (مثلا) أو مهنة التدريس أو مفردات الموضوعات الدراسية وتراتبها في المنهاج . ان « ما يحدث فعلا » أو « ما نشعر بأنه يحدث » أكثر أهمية للبحث من أنظمة المدرسة المعلنة .

ان جانبا هاما من جوانب البنية في الدراسات التربوية المقارنة يتمثل في المسألة التي ننظر اليها فيما يلي . وهي بالتحديد مسألة « المستويات » في التعليم والبحث ضمن التربية المقارنة ، والتي تفشل الكثير من الملاحظات العامة حول هذا الميدان الدراسي في أخذها بالحسبان . الا ان هذا التذكير يساعد هنا على توضيح النقطة التالية ، وهي أن مجرد ظهور كلمات (مثل « الرياضيات » ، و « الكيمياء » ، وحتى « سنتين لتعلم اللغة الفرنسية ») لا يدل على شيء إطلاقا . ذلك اننا لا نعرف عن طريق ذلك عمق الدراسة المعنية أو صفتها أو مستوى الكفاءة فيها طبعا . كما اننا لا نعرف مكانة هذه الدراسة في المنهاج كله (كعدد الموضوعات التي يضمها المنهاج بالإضافة اليها) ، وما اذا كان الرأي المحلي يعدها ذات مرتبة عالية أو منخفضة بالمقارنة مع دراسة أو دراسات أخرى (كاللاتينية ودراسات الأعمال) .

هذه بعض أوجه البنية التي يجب أن نعرف عنها ، ليس في حالة التوازن الثابت التي تكشف عنها النظرة السريعة فحسب ، بل عن طريق المعايير الديناميكية للضغوط التي تمارس في سبيل التغيير أيضا . ويمكننا أن نبين بعض هذه الضغوط عن طريق إرجاعها الى هذه الفئة

أو تلك (كالكنيسة ، أو الحزب السياسي ، أو جماعة من السكان) ،
كما اشرنا الى ذلك في الشكل (٢) .

لقد قدمنا في الفصول الاولى من هذا الكتاب ارشادات عامة ، ولكننا
كنا ننظر آنذاك في الخطوات الاولى للدراسة المقارنة ونضع خريطة أو
مخططا عاما يتضمن الطرق الممكنة فيها . الا اننا نبرز الآن التغيرات في
نقاط التركيز والمشاركة وامكانية التطبيق العملي ، والتي تجعل
الدراسات المتقدمة في التربية المقارنة التزاما مستمرا بالبحث واختبار
السياسة والصلاحية العملية ، ان امكن .

وهذا المنظور بالطبع ، يقود الآن الدراسات المقارنة بدءا من
الاشكال الموجهة للطلاب ، ولكنه يتجلى بصورة اكبر في الدراسات
الاكثر تقدما .

المسائل الاجرائية :

لقد اثيرت مسائل عملية عديدة في القسم السابق ، حيث تعرفنا
الحاجة الى النظر في البنية والمؤسسات التربوية أثناء العمل ، (من ذلك
اشياء كالمناهج والفحوص) .

الا انه ما يزال هناك العديد من المسائل العملية الوثيقة الصلة
بالموضوع خارج العلاقة المدرسية البحتة ، يكفي ان نعدد بعضها للدلالة
على طبيعتها . ومنها الاسئلة التالية ، واسئلة أخرى ، وهي جميعا
تتطلب معلومات مقارنة وابحاثا اجرائية يتفق عليها العلماء الاجتماعيون
والمربون المحترفون ، وهذه الاسئلة هي :

— كيف تقدم التربية قبل المدرسية بصورة مجدية ، ومن يقدمها ،
وما اثرها (ان كان لها اثر) في بداية التعليم النظامي للطفل ؟

— كيف يدار السلوك والانشطة التعليمية في الصف بصورة مجدية ،
وما علاقة ذلك بالتعاون مع الاسرة ، و « المربين البديلين » ، وبحاجات
الفئات الخاصة من التلاميذ ؟

– كيف يجب أن يكون السلوك المهني للمعلمين ، في المدرسة ، وفي إدارة التجديد ، وخلال التعاون مع مختصين آخرين ؟

– كيف يمكن للتربية بعد الإلزامية ، والتربية « الدورية » بعد المدرسة أن تكون موضع تجريب ناجح ، في ظروف متجددة ؟

– كيف تتغلب البلدان على مشكلة الاجازات التربوية (الدراسية) المأجورة للعاملين ، والمسائل المحيطة بالتأهيل السابق لمهنة ما أو اللاحق بها ؟.

– كيف نواجه المسائل الاجرائية التي أوجدتها « الثورة في التواصلات » بالنسبة للتربية عامة ، ونقاوب « مجتمع التواصلات Communications society » .

لقد أجاب هذا الكتاب ، في الفصول السابقة ، عن بعض هذه المسائل بصورة سريعة ، وتناول بعضها الآخر مرات متكررة ، إلا أنها تعد – في مجموعها – مسائل متجددة نسبيا في ميدان الدراسات المقارنة ، ولا يمكن الإجابة عن أي منها – ولو جزئيا – أو اختبارها بصورة مناسبة ، بتلك الطرائق التي كانت سائدة قبل جيل مضى .

ان عزل مسائل الطريقة (ولا أقول « علم الطرائق Methodology » كما كانت تشكل علما مستقلا) عن الدراسات الفعلية للمحتوى والقرار والاستجابة ، لا يحمل أي معنى فكري في البحث الاجتماعي . ولا سبب ذكرناها فيما سبق ، ليست هناك طرائق مقدسة في دراسة التربية ، ولا سيما عن طريق البحث المقارن . ويكفي هنا أن نورد مثالا قديما جدا : فالنظريات حول « الطبيعة مقابل التنشئة – أو الوراثة مقابل البيئة » تتكشف الآن ، في النقاش الدائر حول قدرات الاطفال و / أو التربية الشاملة ، على أنها نظريات حول التفاعل بين هذين الجانبين (أي نظريات اجرائية) – ولو كانت مجرد افتراضات نصف واعية حول « الخصائص الموروثة » .

ان الاعتبارات الاجرائية تحيط أيضا بمجموعة من المعطيات تبدو بريئة المظهر ، كتلك المعطيات المرتبطة بالتربية قبل المدرسية . فلا يكفي مثلا أن نعرف عدد الاطفال الذين يستفيدون من فرص التربية قبل المدرسية ، او الجهة التي تقدم هذه التربية ، والكيفية التي تقدم بها ، بل نحتاج أيضا لمعرفة ما اذا كان جميع الاطفال يلتحقون بهذه التربية بدءا من سن الخامسة مثلا او الرابعة او الثالثة - كما هي الحال في فرنسا او الاتحاد السوفيتي ، وما اذا كانت الامهات متزوجات (ذلك أن الكثير من الامهات غير متزوجات في السويد) ، ومعدل الطلاق المحلي ، وهكذا ... واما في المسائل المتعلقة بتربية العمال والاجازات الدراسية المأجورة ، فاننا بحاجة لأن نعرف مدى انتشار المشاريع المضبوطة بالكمبيوتر في البلد المدروس (كما في معامل السيارات الإيطالية وبعض مجمعات التلفزيون في أماكن أخرى) . وبتعبير آخر ، اننا بحاجة لمعلومات اجرائية اساسية بالنسبة للنقاش التربوي الذي نحن بصدده .

أضف الى ذلك ، أن أخطاءنا قد تتجاوز مجرد اهمال هذا النوع من المعلومات : وقد تتمثل في عدم انتباهنا لخطأ عملي أساسي يقع فيه مثلا عندما نفترض أن « التعلم » و « العمل » سيكونان متميزين في المستقبل كما هما عليه الآن ، أو أن نسب « العمل » و « اوقات الفراغ » ستكون كما نعرفها حتى يومنا هذا . ان الدراسة المقارنة مضطرة ، بطبيعتها ، لأن تحسب حسابا لمثل هذه الاشياء اللايقينية عندما تتطلع للمستقبل . وهذا الحساب جزء رئيس من طريقتها .

وعلى الدراسة المقارنة أن تعترف أيضا بعدم يقينها في الوقت الحاضر . لقد بين بوبر Popper السهولة التي نستطيع بها أن نضع الادلة على صواب فرضياتنا الخاصة ، اذا لم نعمل حسنا النقدي بدرجة كافية . ان جمع الادلة ، بعد ذاته ، عملية تعتمد على مجموعة من الفرضيات - حول ما حددناه بالمعطيات (دون أن نذكر المعطيات وثيقة الصلة بالموضوع) ، وحول كيفية تصنيفنا للمعطيات ، أو حول كيفية تفاعل الظواهر التي نلاحظها بصورة حقيقية (والتي لانستطيع معرفتها عادة حتى

نبحث عن وجهات نظر الآخرين المتكاملة مع وجهات نظرنا أو المتناقضة معها) . لذلك نرى بوهر يقول : ان علينا ، في أية حالة ، أن نخضع الأدلة مرارا لاختبارات قاسية . وعلينا ، خلال تفسير الأدلة والنتائج التي نستقيها منها ، أن نقوم نظريتنا في ضوء عدة بدائل معقولة ، وعن طريق اختبارات قاسية نجريها في أزمنة وامكنة عدة . هذه هي الطريقة المقارنة (كما نفهمها) .

مسائل المستوى في علاقتها بالبراسة والتعليم :

يقف وراء التشويش القائم في تطور الدراسات المقارنة سهو بسيط يتمثل في أن بعض الزملاء أخفقوا في معرفة أن البحث العلمي يختلف عن التعليم ، وأن مسؤولياتنا ضمن التعليم نفسه تختلف تبعاً لمستوى استعداد الطلاب ونوعيته . ونظراً للاندفاع الحالي الذي يجتاح العالم لاستخدام التربية ، يترتب علينا أن نضيف إلى ذلك معياراً آخر يتمثل في تلبية حاجات أولئك الذين يوكل إليهم أمر اتخاذ القرارات التربوية وتنفيذها .

لقد أشرت في بداية هذا الكتاب إلى أن العديد من ممن يقبلون على الدراسات المقارنة في هذه الأيام يحملون خلفيات ثقافية متنوعة جداً . وقد يكونون على درجة كبيرة من الكفاءة والخبرة في ميدان أكاديمي أو مهني آخر . وهناك حالات أكثر عدداً لا يأتي فيها هؤلاء القادمون الجدد نسبياً إلى ميداننا الدراسي طلاباً بل مساهمين ، أو على الأقل مشاركين لنا في أبحاثنا . وحتى عندما يكون القادمون طلاباً في الدراسات العليا أو أعضاء في البحوث ، علينا أن نعترف بأن هناك مستويات مختلفة للكفاءة والحاجة الحالية لأولئك الذين نعمل معهم ، لذلك لا نستطيع أن نعطي توصيات عامة فيما يتعلق بالطريقة .

دعونا ، على كل حال ، نبسط مهمتنا بأن نحصر تفكيرنا بالطلاب والمعلمين في مؤسسة تعليمية عليا . ولنقل أن ما يسهل عملنا هو تصنيف أهدافنا والطرائق التي سنستعملها وتحديد ما نحاول عمله بدقة . وهذه هي الأسئلة التي نواجهها :

هل نتحدث مثلا الى الطلاب في المرحلة الجامعية الاولى ، أم في المرحلة الجامعية الثانية الذين يتعرفون على التربية المقارنة للمرة الاولى ؟

هل نتحدث الى اناس حصلوا على بعض التدريب المبدئي في هذا الميدان ، أم الى مدرسين متمرسين منحتهم تجربتهم تبصرا مقارنا ؟

هل نفكر بصورة رئيسة بطلاب البحوث الذين يحضرون وسائل في التربية المقارنة ؟ أم ان اهتمامنا يتركز بصورة اكبر على الطلاب في بعض العلوم الاجتماعية (كالسياسة أو الاقتصاد مثلا) ، والذين حصلوا فعلا على ارضية جيدة في ميدانهم وغدوا مستعدين للتدخل في ميداننا عن طريق دراسة منطقة ، أو دراسة نمائية من نوع ما ؟ أم أننا ، كما يحدث الآن بصورة متزايدة ، نتداول مع مجموعة من الزملاء الخبراء الذين ينتمون الى ميادين دراسية مختلفة ، ويساعدون في تخطيط النظام التربوي بأكمله أو في بعض تفاصيله (كتعاادل المؤهلات مثلا) ؟ وإذا لم نقيم بتحديد دقيق للمستوى الذي نتجه اليه ، فلن يكون واضحا ما اذا كنا نعطي معلومات أساسية ولمحة سريعة عن الاهداف والطرائق للمبتدئين ، أو أننا نغني معلومات اناس لديهم المعرفة الأساسية الضرورية ، أم أننا نخوض في نوع من التحليل الاكثر عمقا والذي يناسب اوساط المختصين الذين يتعاونون معنا .

لقد كانت الطبقات الاولى من « مدارس الآخرين ومدارسنا » موجهة بالدرجة الاولى لخدمة المستويين الاولين ، الا أنه كان واضحا من البداية ان الكتاب يتضمن أيضا وجهات نظر هامة تفيد المعنيين « بدراسات المناطق » أو بالتطور التربوي ؛ كما تفيد علماء الاقتصاد والاجتماع واختصاصيين آخرين متمكنين من ميدان اختصاصهم ، ولكنهم يحتاجون الى التبصر التربوي في المشكلة التي تهمهم أو البلد الذي يعنون بدراسته . وهذا النوع من الوعي التحليلي والديناميكي متوافر في هذه الطبعة أكثر من الطبقات السابقة ، مع وصف حي بدرجة كافية وتركيز مقصود على المشكلات البارزة المتكررة التي تتطلب المزيد من البحوث ،

وربما كانت تتطلب الحل أيضا . وهكذا فإن الخبراء الذين يأتون من ميادين دراسية أخرى يتلقون نفس المعلومات التي يتلقاها الشخص العادي أو المبتدئ في التربية المقارنة ، ولكنهم يستخدمونها بطريقة مختلفة ..

ان فصول الكتاب التي تتضمن دراسة الحالات ، تعطي قدر الامكان « فكرة كلية » أو « معنى » للنظام السائد في بلد ما . كذلك « المعنى » أو تلك « الفرضية » التي تصور الاستجابات الانسانية وأنظمة السيطرة أو الضبط . (انظر ك. ر. بوبر K. R. Popper المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٠ - ٢٤٢ - ٢٤٥ وما يليها ، وفي أماكن متفرقة من ذلك الفصل) . وبلاستناد الى ذلك المعنى الاجمالي ، الذي يتخلل بعمق كل القيم والقرارات المتخذة في بلد ما ، تكتسب الأنظمة الفرعية المختلفة أو الأنشطة أو المشكلات دلالتها ، التي يقع الغريباء والباحثون في المخاطر بسبب جهلهم اياها .

ان الابحاث التي يفترض فيها أن تكون متحررة من القيم ، والتي تجري في أي ميدان تمارس الافضليات التربوية عليه بعض التأثير، لا تعد موضوعية . ذلك أنها تتجاهل ذاتية كل شخص ، تلك الذاتية التي تشكل السبب الرئيس ، والاهتمام الرئيس للدراسات المقارنة . ان هذه الذاتية تعد أكثر تأثيرا في ميدان مثل التربية لان تعلمها يتم خلال كل تماس مع النظام ، وبترسخ من خلال التشريعات ، وينتظم بواسطة المناهج والامتحانات ، ويتعزز لا شعوريا عن طريق توزيع الاهداف والارتقاء الى السلطة .

ان فصول هذا الكتاب المكرسة لدراسة الحالات لا تعرض بالطبع أكثر من نظرة بسيطة - لكل من الدول الست التي تم اختيارها لتدرس بصورة متماثلة ونحن ننصح القراء الذين يتجاوزون هذا المدخل الذي نقدمه لهم ، بالانتقال الى دراسة سياقية أكثر تفصيلا لبلد واحد بأكمله خلال أزمة التغير الحالية التي يعانيها . وفي سبيل خدمة القراء المقارنة المتنامية (ومن ضمنها ما يظهر خارج كليات التربية وأقسامها)

ظهرت مجموعة كبيرة من الكتب تعالج موضوعات التربية والتغير الاجتماعي في بلدان بأكملها ، أو في مناطق ثقافية بأكملها . ويعطي هذا الكتاب في فهرس المراجع أسماء كتب عديدة في السلسلة المسماة « المجتمع والمدارس والتقدم » كان آخرها :

– ت. كوباياشي T. Kobayashi ، المجتمع والمدارس والتقدم ، (١٩٧٧) .

وقد ظهر حوالي العشرين كتابا في تلك السلسلة . إلا أن بعضها تجاوزته الأحداث وأصبح قديما في تفاصيله بالرغم من أنه كان ممتازا زمن نشره ، وأنه ما يزال يقدم الكثير من النظرات العميقة . ومن هذا البعض :

– و. ديكسون W. Dixon ، المجتمع والمدارس والتقدم في الدول الاسكندنافية ، (١٩٦٥) .

– ج. بارون G. Baron ، المجتمع والمدارس والتقدم في انكلترا ، (١٩٦٦) .

وما تزال مجلدات أخرى في هذه السلسلة غنية بالمعلومات والنظرات المفيدة بصورة مباشرة ، بالرغم من أنها نشرت منذ أكثر من عقد . ومن هذه :

– كتابي (كتاب ادمون كنغ) ، المجتمع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة الأمريكية ، الذي طبع أول مرة عام ١٩٦٥ ، ثم عدل بعض الشيء عام ١٩٧٠ .

– السير جون سارجنت Sir John sargent ، المجتمع والمدارس والتقدم في الهند ، (١٩٦٧) .

– س.س. تسانغ C. S. Tsang ، المجتمع والمدارس والتقدم في الصين ، (١٩٦٨) .

— و . ا . ضود W. A. Dodd و . ج . كامرون J. Cameron
المجتمع والمدارس والتقدم في تانزانيا ، (١٩٧٠) .

— ر . ج باولستون R. G. Paulston (المجتمع والمدارس والتقدم
في البيرو (١٩٧١) . وهناك كتابان آخران أكثر حداثة ، يقعان في نفس
السلسلة مع اختلاف طفيف في العنوان وهما :

— و . د . هالز W. D. Hals التربية والثقافة والسياسة في
فرنسا الحديثة ، (١٩٧٦) ،

— ا . هيرندن A. Hearnden ، التربية والثقافة والسياسة في
ألمانيا الغربية ، (١٩٧٦) .

إن الدراسات المقارنة التي نود اجراءها تصبح ميسورة في سلسلة
متجانسة نوعا ما كهذه السلسلة ، نظرا لترتيب المتماثل والتتابع
المنتظم في الموضوعات التي تدرسها . كما أن دراسة أي بلد بهذه الطريقة
تساعد الباحث لأنها تظهر له الجهاز الكامل للحياة العامة الرسمية والذي
يستخدم لتطوير التربية واتخاذ القرارات . إن سكان تلك البلدان
وحكامها يحددون أولوياتهم ، وعينهم على أولوياتنا . إنهم يدركون
تطورات جيرانهم . ومعظمهم يتابع الدراسات المقارنة بصورة مستمرة .
وهكذا فإن تركيز الاهتمام وتعميقه بصورة تتجاوز مجال الفصول
القصيرة نسبيا في الكتاب الحالي يعطي دراسة حالات مجزية ، هي
في الوقت نفسه ، دراسات مقارنة من حيث مضمونها وفي كافة خطوطها .
إن السياق الحي للتطور التربوي يتضمن مقارنة مستمرة أكثر مما
يمكن أن يوجد في البحوث التشريحية لأجزاء وقطع لا حياة فيها كالتي
استخدمت فيما مضى في الدراسات المقارنة ، والتي لا تزال تصادف
حاليا في بعض هذه الدراسات .

هناك بالطبع دراسات مونوغرافية يمكن أن ننصح بها ، وبعض هذه
الدراسات ممتاز بالفعل ، إلا أننا لا يمكن أن ننكر ميزة هذه الدراسات

المتوازية ، والتي تعرض بصورة منهجية الخلفية ، والبنية ، والأصلاحيات والمشكلات في البلدان المختلفة ، فيما يخص البحث المقارن . ومن الواضح ان هذه الدراسات المقارنة او المتوازية يجب ان تتغير مع مرور الزمن ، لا من حيث المضمون فحسب ، بل من حيث نقاط التركيز والتحليلات التي تجريها . فهناك مطبوعات تعبر الآن اهتماما للنقاط المتأزمة او لخصائص معينة ضمن تلك البلدان ، مع وجود اهتمام عام بالإصلاح ، كالمطبوعات المفيدة التي اصدرتها « منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD » بعنوان « مراجعات للسياسات القومية في التربية » .

وعلى كل حال ، يستطيع طلاب الدراسات المقارنة ، بدلا من الانتقال الى دراسة اعمق للبلدان والمناطق ، ان يتتبعوا مواضيع خاصة ذات صبغة دولية ، عندما تصبح الخصائص الاساسية والشبكات الرئيسية في البلاد مفهومة لديهم تماما . ولهذا الغرض يمكن احوالهم على اعداد « الحولية الدولية للتربية » (التي توقفت عن الصدور)(*) ، وعلى عدد من الدراسات التي تهتم بموضوعات محددة نشرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، واليونسكو UNESCO ، والمجلس الاوربي The Council of Europe وبعض الافراد ، وعلى دوريات مثل « التربية المقارنة Comparative Education » و « مجلة التربية المقارنة Comparative Education Review » و « المجلة الدولية للتربية International Review of Education » التي تصدر في اكسفورد وشيكاجو وهامبورغ على التوالي . وهناك ايضا مجموعات وخلاصات تعرض مقتطفات واشارات تفيد في مراجعة المكتبات ، وهي مفيدة بالتالي للطلاب المهتمين باعداد اطروحات . ومن الواضح ان بعض هذه المراجع لا يرد تحت عنوان « التربية المقارنة » . ونستطيع ان ندرج في قائمتنا « ثبوت » المراجع التي تصدرها المنظمات القومية والعالمية وبعض الجمعيات العلمية .

* عادت الحولية الدولية للتربية The international yearbook of Education ، الى الصدور في بداية الثمانينيات . ويصدرها مكتب التربية الدولي IBE بجنيف . (المترجمة)

وللمزيد من التعمق يستطيع الطالب الحصول على معلومات تتعلق بموضوع ما - وملاحظات تتعلق بمناهج البحث - في التقارير المفصلة حول الدراسات العلمية او الميدانية . واقدم هذه الدراسات ، مما يجعل منها الدراسة الرائدة ، هي : « الدراسة الدولية للتحصيل في الرياضيات » والتي اشرف على تحريرها تورستن هيوسن T. Husén (١٩٦٧) ، تلتها دراسات ميدانية موضوعية مماثلة ، اجراها الفريق نفسه حول موضوعات دراسية اخرى . وهناك ايضا دراسة ميدانية دولية ، مع توكيد اشد على التربية نفسها وعلى « النظرة من الداخل » ، وهي الدراسة التي دامت ثلاث سنوات وتناولت النتائج الاجتماعية والتربوية للتوسع السريع في التربية بعد الالزامية عبر خمسة بلدان . وقد قامت بهذه الدراسة « وحدة البحث المقارن » في معهد كينغ King's College بجامعة لندن ، وسنمطي تقريراً عنها في الصفحات التالية .

من المكتبة الى البحوث الميدانية

ان الابحاث التي اشرنا اليها في الفقرة السابقة ليست ابحاثاً من الدرجة الثانية ومن نوع « بحوث المكتبة Library research » ، ولكنها ابحاث توسع آفاق المعرفة الاصلية او تطبيقاتها . فالتقنية والطريقة بل ومنهج البحث لا تخدم في تلك الظروف الا غاية عملية . وهذه الغاية تشكل اهتماماً مؤقتاً شرطياً يؤول امره الى الزوال . ان ما يهمنا في هذه الابحاث هو النتيجة وليس الوسيلة ، واية طريقة تنجح في تحقيق الغاية تكون مقبولة . ان المشكلة هي التي تطور الطريقة في العلم الحقيقي ، وهذه الفكرة صحيحة ايضا بالنسبة للبحث السليم في العلوم الاخرى ولا سيما في العلوم الانسانية .

ان فكرة « علم الطريقة » مشحونة بنقاط الضعف (والترويج القائم حالياً لما يدعى علم الطريقة لا يجد عادة الدليل او المنطق الذي يدعمه) لدرجة ان هذا العلم لا يلقي العناية الا من الطالب الشديد الحر . وعلى الطالب في هذه الحالة ان يفكر بجد في البدائل ، وان

يتأكد من ان الجهة العلمية التي يستشهد بها لتسويغ مواقفه ، صدر عنها فعليا ما ينقله عنها ، وانها لم تنكر ما يقترحه . ان عليه ان يتحقق بنفسه (لا عن طريق ما قاله المؤلف او المدرس) من ان الطريقة المقترحة قد نجحت فعليا لدى تطبيقها على مشكلات التربية خلال بحث عملي نشرت نتائجه ونوقشت . وعليه ، اخيرا ان يختبر ما يوصي به صاحب الطريقة عن طريق مقابله مع ما وجدته الباحثون الميدانيون في التربية (وفي ميادين اخرى للبحث الاجتماعي) مناسبة في سياقات ومشكلات متنوعة .

واستنادا الى ذلك يمكننا ان نقول ان اي كتاب في « الطريقة » يبقى موضع شك ، ما لم يتضمن سجلا لاستقصاءات اكايدمية دقيقة علمية ، او اعمال ميدانية تستخدم تقنيات جديدة ، مع تفسيرات تسوغ الطريقة الميدانية او النتائج التي توصلت اليها

ومن اشهر الكتب التي تعالج الطريقة كتاب « نحو علم للتربية المقارنة » لـ هـ . ج. نواه H. J. Noah وم . ا . ايكشتاين M. A. Eckstein (١٩٦٩) . والمجلد المرافق لنفس المؤلفين بعنوان « استقصاءات علمية في التربية المقارنة » (١٩٦٩) يحوى منتخبات من تقارير عن دراسات كتبها الباحثون انفسهم . وهناك ايضا عدة مقالات عن « المنهج » وتعليقات عن طريقة البحث مبثوثة هنا وهناك ، منها ما هو مفيد ومنها ما هو اقل فائدة .

ان النقطة التي يجري التفاوضي عنها بصورة عامة، هي ان الطريقة الناجحة تكون عادة طريقة خاصة : اي انها تنفع في بحث معين او برنامج للتنمية في مكان واحد او زمان واحد. اما ان تكون الطريقة نفسها مفيدة في مكان آخر فهو امر يحتاج لا الى التنبؤ بل الى الاختبار العملي . لذلك استهلكت بعض مشاريع الابحاث الاكثر اهمية (مثل IEA) استقصاءاتها بتكوين « لجان لمناقشة الفرضيات » ، ثم اقامت « لجانا لمناقشة التقنية » ومؤتمرات للتقويم تعقد من حين لآخر اثناء تقدم العمل .

ان كل من لهم خبرة مباشرة بالابحاث الميدانية (في الدراسات المقارنة كما في غيرها من الدراسات) يعرفون تماما ان « المسائل الرئيسة » في الابحاث تحتاج الى صقل متكرر ، وان الفرضيات العاملة تتكون عندما تبرز عناصر جديدة او تظهر تحديات جديدة للتفسيرات المؤقتة . فعملية تكوين الاستبانة او الاستفتاء نفسها (مثلا) تستغرق ساعات لا حصر لها في التخطيط ، والاستطلاع عن طريق التجربة والخطا والمراجعة في ضوء التغذية الراجعة من الخبرة التي تشمل خبرة « الزملاء » وخبرة الافراد الذين يشكلون عينة البحث . ان هذا الميدان لا تمارس « النظرية العامة » فيه تأثيرها القوي الا على المبتدئين .

ان « منهجا » للبحث يفرض نفسه على الطالب المبتدئ (الذي لا يرى فيه اكثر من وصف لبعض الفعاليات التي تتم ضمن التربية المقارنة) قد لا يكون مفيدا للطالب المتقدم الذي حصل على بحثه الخاص واصبح بحاجة الى ارشاد اكثر دقة . ان هذا الطالب بحاجة الى من يساعد حتى في صوغ مشكلة بحثه ، والانتقال الى تعريف الموضوعات الفرعية التي يشتمل عليها . وهو بحاجة الى ان يعرف (ويجرب) المصادر المتوافرة للحصول على المعلومات كالمكتبات او المؤسسات الداعمة للبحوث ، ومدى توافر خدمات تعتمد الحاسبات الالكترونية مثل : مركز معلومات المصادر التربوية Eric او View data وامكانية اقامة صلات عمل مع باحثين آخرين ، او مع علماء سبق لهم ان اشرافوا على بحوث مماثلة . وعندما يبدأ هذا الباحث العمل الميداني ، يحتاج الى صلات تحقق له مساعدات اولية كالحصول على اذن باجراء بحثه في امكنة معينة ، كما يحتاج الى صلات تمكنه من اجراء سلسلة من المقابلات من آن لآخر ومن الاستمرار في عملية المراجعة وتصحيح الاخطاء . وقد يحتاج لتحقيق ذلك الى اتقان لغة اجنبية او اكثر ، او الاستعانة بمن يعرف هذه اللغة والمصطلحات التي تشتمل عليها .

ومما يثير الفزع اننا نقرا احيانا اطروحات لبعض الطلاب الذين لا يعتقدون باهمية هذه الاعتبارات - لبحث يتم في المكتبة ، على الاقل -

ونصادف مرشحين للحصول على لقب علمي لا يكتفون بالدفاع عن كلية المؤسسات والافكار المألوفة فحسب ، بل انهم لا يحاولون اطلاقا الحصول على فرصة لاقامة صلة مع الدين يعرفون الموقع الذي يدرسونه ، والثقافة والمؤسسات واساليب العمل التي يتحدثون عنها ، بغية نقد ملاحظاتهم وتصحيحها . ان المرابا « المشوهة » لا يمكن ان تحجب الوضع الحقيقي اكثر مما تفعله دراسات من هذا النوع . ونحن نصادف هذا النوع من « الكوارث » في الاماكن غير المتوقعة وبصورة اكبر مما نظن . ان النتيجة الوحيدة التي اسجلها هنا هي انه في الوقت الذي نعطي الاعتبار النظرية مكانتها الاساسية ، علينا ان « نتبعها باختبارات متكررة عن طريق مقابلتها بالادلة المعروفة والمحسوسة الى ابعد الدرجات والعائدة الى اكبر عدد ممكن من الاماكن ، وعلى ان تتم هذه الاختبارات في ظروف تماثل ظروف البحوث الميدانية في سلسلة من الاتصالات الدولية . وكل ما عدا ذلك يشكل عزلة فكرية وثقافية — لا دراسة مقارنة .

لقد كان للتربية المقارنة — كما فهمها كتابها الاوائل — معارفها وطرانقها الخاصة في البحث العلمي . وقد عرف العلماء امثال هانز Hans وشنايدر Schneider ، ويوليك Ulich ، وهيلكر Hülker الوقائع ذات العلاقة بالتربية المقارنة — واكدوا عليها احيانا تاريخيا وفلسفيا ، واحيانا باسلوب آخر حسب تفضيل كل منهم . وقد نزل هؤلاء الاعلام في معظم الاحيان الى الميدان العملي ، وقدموا احيانا الاستشارات للحكومات ، وعرفوا نماذج السياقات المدرسية ، وعملوا على معرفة الاتجاهات الخارجية التي تؤثر في استجابة المدارس تجاه هذه السياقات وتجاه تلامذتها . ثم عكفوا على فحص الاتجاهات الداخلية (في استجابات الانظمة المدرسية) ، وجمعوا المعطيات باناء وصنفوها في وقت كانت تسهيلات البحوث اقل بكثير مما هي عليه الآن . لقد قال هانز آئلد انه كان يسود استخدام التقنيات العملية التي طورتها العلوم الاجتماعية لو ان هذه التقنيات كانت متكيفة في ايلمه بما يناسب الدراسات المقارنة في التربية . وقد تم ذلك الآن بالنسبة لعدد من التقنيات ، وتطورت عملية تكييف البحوث الميدانية ، او طرائق العلوم الاجتماعية مع الدراسة المقارنة بصورة كبيرة على يد

أربع فئات من العلماء بصورة متميزة ومتكاملة في الوقت ذاته ، تعد أعمالهم نماذج أكثر فائدة « للطريقة » من أي منهج عام « يوضع على الصعيد النظري » . والفئات الأربع التي تحدثنا عنها هي :

أ - الفئة التي تهتم بالبحث العلمي الجدي في دول أو مناطق أصغر ، يقود التبصر المقارن فيها إلى التركيز على مشكلات القرار التربوي . ومنها الباحثون الذين اشتملت مؤلفاتهم على دراسات مونوغرافية كالذين ذكرناهم في الصفحات السابقة ، تضاف إليهم (على سبيل المثال) مجموعات العلماء الذين يعكفون على دراسة تطور التربية في آسيا وأفريقيا وجنوب أمريكا ضمن جامعات كولومبيا وهارفارد ولندن وسكس Sussex .

ب - الفئة التي تطبق تقنيات العلوم الاجتماعية على الدراسات المقارنة في التربية - وتعمل على الاختص في مركز التربية المقارنة في شيكاغو وفي جامعة كولومبيا .

ج - العلماء المستقلون أو جامعات الباحثين الذين يدرسون أنواعا خاصة من الأيديولوجيات أو المناهج أو المستويات التربوية أو نماذج التقديرات التربوية . وهذه الفئة ممثلة بصورة قوية في جامعات لندن واكسفورد ، ولكنها موجودة أيضا في جامعات أدنبره وغلاسكو وفرنكفورت وبوشم Bochum (في ألمانيا الغربية) .

د - الباحثون الذين يجرون استقصاءاتهم في مدارس أو أوضاع تربوية أخرى ، مع تركيز قوي على مشكلة عملية أو نقطة محورية يدور حولها القرار التربوي . وهذا الميدان ما يزال وقفا على الرواد ، ولكن البحث الممتاز الذي أجراه أ . هالسال E. Hallsall من جامعة هال Hull حول تعلم اللغة الفرنسية في ثلاثة أنظمة مدرسية أوروبية (١٩٦٢) يستحق الذكر على أنه نموذج مبكر . وقد بلغت مستواه فيما بعد رسالة الدكتوراه التي كتبها د. جي D. Gee (١٩٧١) (*) حول « تعلم

(*) هناك عرض سريع لهذه الدراسة في : التربية المقارنة ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، كانون الثاني ١٩٧٢ .

التاريخ في سن السابعة عشرة » في عدة اقطار اوروبية وفي الولايات المتحدة الامريكية . وتقع دراسة الفريق الذي اشرف عليه مؤلف هذا الكتاب ، والتي دارت حول « حاجات افراد الفئة العمرية من ١٥ - ٢٠ علما وادراكاتهم » ضمن هذه الفئة الاخيرة . وقد اجريت في مراكز مختلرة من خمسة بلدان اوروبية (ستوصف فيما بعد) . وفي جميع هذه الحالات عمل الباحثون في المدارس ، ومن الواضح ان هذا النوع من البحوث تعقد عليه آمال كبيرة من قبل الذين يرغبون في الربط بين الباحثين الاكاديميين ، واولئك الذين يجرون التجارب في المدارس ، والمسؤولين الرسميين في الوزارات ودوائر ادارية اخرى والذين يفيدون من التغذية الراجعة في ترشيد قراراتهم التربوية .

ولندكر بهذه المناسبة ان محاولات اكثر منهجية جرت في السنوات الاخيرة ايضا ، لربط دراسات معلمين - باحثين او علملين ميدانيين آخرين بالبحث الجامعي وباشكال اخرى من التحليل الاكاديمي على المستوى العالي ، وقد بدأت الصبغة المقارنة تتضح في بعض هذه الاعمال بدرجة اكبر . فقد عمل المجلس الوطني للتربية في السويد منذ وقت بعيد نسبيا على ايجاد رابطة وثيقة بين خطط الاصلاح التربوي والاستقصاءات الميدانية التي تجري في البلد ذاته ، ولكنه شفع ذلك بايفاد باحثيه الى الخارج ، ودعوة باحثين اجانب للاسهام في العمل الميداني القائم في السويد . وتبعث اقطار اخرى كاليابان هذا المثال ، كما دعت وزارات التربية وهيئات التفتيش في اقطار عديدة الاختصاصيين الاجانب (ولا سيما الضليعين منهم بالدراسات المقارنة) لاجراء بحوث ميدانية ومناقشات للتغذية الراجعة يفيد منها القطر في وضع السياسة التربوية .

ان هذا الشكل الجديد من الاسهام يختلف اشد الاختلاف عن الشكل القديم الذي تمثل في دعوة خبير في مناسبة معينة ، او عقد مؤتمرات وزارية تناقش فيها الرغبات بصورة مجردة . ومن سمات هذا الشكل الجديد للمراجعة المعتمدة على البحوث ، انه لا يدع كلا من الوزراء والجامعيين والمعلمين القائمين بالعمل يجتمع ويناقش الموضوع بصورة

مستقلة ، بل يعمل على جمعهم بعضهم مع بعض ، واشراكهم بصورة كاملة في المناقشة الدائرة ، او اقامة تبادل ثلاثي فيما بينهم على اقل تقدير . وذلك مفيد حقا ، الا ان فائدته تزداد اذا توافر الشرطان التاليان :

٢ - تزويد جميع المعلمين والعاملين بالتربية بتبصر مقارن دقيق منذ بداية عملهم المهني .

ب - تركيز هذه اللقاءات على موضوعات محددة من اجل المناقشة المفيدة ، مع تقديم خلاصة مقارنة سليمة من باحث واحد او اكثر . ولا حاجة بنا للقول بانه يجب ان تكون هناك دائما تغذية راجعة تفيد في البحوث والتجارب اللاحقة .

وقد اصبح قيام هذا الارتباط بين اعادة النظر الاكاديمية ، والاستقصاءات الميدانية ، ومراجعة السياسة في مستوى اتخاذ القرارات ، وعملية التغذية الراجعة من المدارس واليها ، ممكنا الآن ومقبولا اكثر من اي وقت مضى . يكفي ان نذكر التقديمات اثناء الخدمة للمعلمين (وغيرهم من العاملين في التربية) ، مع المراكز التي تعالج مشكلات المعلمين ، واطروحات البحوث في المناهج التي تنظم بصفتها مشاريع تضم المعلمين والمشاركين الآخرين ، وهيئات عديدة اخرى تدعم المراجعة الدائمة للتربية . ان مدى هؤلاء المشاركين يتسع ايضا باستمرار ، ويتجاوز اعضاء « سلك التعليم » بالمعنى الضيق للكلمة ، كما يتجاوز « الاكاديميين والباحثين » المعروفين المتصلين به . ففي هذه الظروف ، تدهو مطالب الذين يعملون في الميدان ويستطيعون اضافة نظرات مقارنة عليه وكفاءاتهم ، الى ان نزيد في ربط الافكار النظرية باكثر قدر ممكن من الاتصالات مع الذين يمتلكون التبصرات المستمدة من الخبرة ، والتي نحتاج اليها اشد الحاجة .

ومن الطبيعي ان هذا الجهد المبذول للجمع بين الاشخاص العاملين في الميدان والباحثين وصانعي السياسة ، لا يشكل بحثا بحد ذاته بالرغم من اهميته ، الا انه جزء لا يتجزأ من اي اجراء فعال للبحث في ايمننا هذه .

وهو - بأسلوبه الخاص - رديف أو امتداد للبحث الميداني ، لأنه يختبر هذا البحث المنهجي في ضوء خبرة الآخرين . وحتى لو لم يكن كذلك ، فإن مقاربتنا للأسلوب التربوي المناسب لمجتمع التواصلات ، تفرض علينا أن نتعلم من تلك الخبرة ونصبح بذلك باحثين أكثر كفاءة .

مثال لاستقصاء وحدة البحث :

تكررت الإشارة في الكتاب الى عمل وحدة البحوث في معهد كينغ King's College بجامعة لندن ، في استقصائها حول التربية بعد الالزامية ، لذلك كان من المفيد أن نعطي صورة سريعة واضحة عنه .

لقد ظهرت خلال الاتصالات المقارنة ، ولاسيما خلال المشاركة في عدد من لجان المجلس الاوربي Council of Europe اشارات مستفيضة لتحول جذري في المدارس الثانوية العليا (بسبب زيادة الالتحاق بالتعليم ، وتغير خبرة الشبان - أبناء السادسة عشرة وما بعد - وتوقعاتهم) . هذه الاشارات استدعت قيام نوع جديد من البحث ، على أن الأمل في اجراء البحث أمر يختلف عن وضع هذا البحث موضع التنفيذ الفعلي .

بدأ العمل باجراء عدد من الاتصالات مع الزملاء (في القارة الاوربية) للتأكد من استعدادهم للتعاون بصورة عملية ، كما أعد بيان مبرمج واضح للبحث الذي ننوي اجراءه ، مشفوع بالمتطلبات المنهجية في كل نقطة من نقاطه ، وبجدول التوقيت ، وبتفاصيل العمليات والتكاليف (كما يحدث دائما عندما يوضع برنامج بحث واسع ويبدأ التفتيش عن الاموال اللازمة) . لقد كانت المشكلة الرئيسية ، في حالتنا تتمثل في أن نبين ، بما لا يقبل الشك ، أننا نقارب مفهوما جديدا ، وأن ذلك يتطلب حل مسائل التمويل . وقد ظهر في صفوف زملائنا (ذوي الكلمة المسموعة) والمسؤولين موقفان ، فمنهم من قال باستحالة تنفيذ هذا العمل ، ومنهم من قال بأن ماتريد الوصول اليه معروف لدى الجميع (وأن بحثنا لن يأتي بجديد) .

ونود أن تؤكد هنا بأن الموقف الثاني ليس صحيحا على الإطلاق ،
فلاسئلة التي يتضمنها بحثنا لم تطرح على هذا الشكل من قبل ، كما
انه لم يتم حتى الآن تصور شامل لاستقصاء يتصدى لانتشار التعليم
بعد الإلزامي من جميع جوانبه ، فما بالك ببحث ميداني يكشف عن
« النظرة الداخلية » على أرض الواقع ؟ إلا أن مشروع بحثنا لحسن الحظ
اشاع القناعة بما تضمنه من اشارات للمنظمات الممولة ، وتعاون
المسؤولين من جهة ، والمعلمين والتلاميذ في المدارس - في لغاتهم وأسلوبهم
الثقافي - من جهة أخرى ، إلى درجة جعلت الأمين العام للمجلس الاوربي
يعلن عن أن بحثنا « ذو أهمية قصوى » .

وهكذا قدم « المجلس البريطاني للبحوث في العلوم الاجتماعية » منحة
كبيرة مكنت الفريق من تنفيذ بحث يمتد على ثلاث سنوات حول
« المقتضيات التربوية والاجتماعية لانتشار التعليم الثانوي العالي في
انكلترا والدول الاوربية الغربية الأربع (فرنسا ، والمملكة الغربية ،
وايطاليا ، والسويد) . وقد تضمن المخطط في البداية احتمالا بتمديد
برنامج البحث سنتين أخريين ، إلا أنه تبين فيما بعد عدم امكانية ذلك
لعدد من الاسباب الخارجية . على أن البحث نفسه ، ومتابعته ، قادا
إلى اتصالات مستمرة ساعدت في اجراء دراسات ومناقشات لاحقة ،
كان منها اقامة ندوات للخبراء على مستوى عال ، ومناقشات وزارية ،
ودورات تدريبية ، وجلسات للمراجعة مع الاجهزة التربوية في عدد من
الاقطر .

هيئة البحث : تكونت هيئة البحث من :

- ادموند كنج E. King مدير البحث ، وقد عني بصورة خاصة
بالدراسة المقارنة للتغير في المؤسسات والسياسة التربوية ، كما قام
بتنسيق برنامج البحث .

- كريستين . هـ . مور Christine H. Moor ، اهتمت بالتفسير
الاجتماعي وعلاقته بتطلعات طلاب المدرسة الثانوية العليا ، وتوقعاتهم ،

وإدراكاتهم للفرص (المتوافرة في المجالين التربوي والمهني) ، كما عُنيت
بالإرشاد التربوي والمهني .

– جنيفر . ماندي Jennifer A. Mundy ، اهتمت بالتغير في المناهج
والتدابير الجديدة المتخذة في التعليم والتعلم ، فيما يخص العينة المختارة .

وقد نال كل من هذه المنظورات الثلاثة الترابطية دراسة متميزة
ومتناسقة مع المنظورات الأخرى في الوقت ذاته ، خلال بناء أدوات
البحث ، وتحليله ، وإجراء المقابلات والندوات .

أغراض البحث :

اطلع فريق البحث على تقارير البحوث المسحية التفصيلية التي
أجراها الآخرون في الميادين العلمية ذات العلاقة بالبحث ، ولكنهم
قرروا التركيز على اهتمامات خاصة في إطار المفهوم الواسع « للحدائنة
New ness » في المدارس الثانوية العليا وأشكال التربية الأخرى (ذات
الدوام الكامل) ضمن هذا المستوى . وقد تمثلت اهتماماتهم هذه (خلال
عملهم لتحديد العوامل المتوافرة داخل النظام المدرسي والتي تمارس
التأثير الأكبر في قرارات الطلاب بالاستمرار في الدراسة ، بمعنى أنها
تلبى حاجاتهم) في تتبع مفهومي فرعيين للحدائنة :

أ : حدائنة التقديمات التربوية (بنية المدرسة وتنظيمها ، المناهج
وعلاقات التعليم – التعلم) .

ب : حدائنة مجتمع الطلاب (الخلفية الاجتماعية ، التطلعات التربوية
والمهنية ، التوقعات وإدراكات الفرص) .

إن إعادة تنظيم المدارس الثانوية الدنيا في بعض الأقطار ، وإنشاء
المدارس الثانوية الشاملة في بعضها الآخر ، إضافة إلى التغيرات في مهنة
التعليم ، جعلتنا نفترض أن العديد من الطلاب حصلوا على خبرة فعلية

في التعليم الثانوي تختلف عن الخبرات التقليدية ، كما أننا افترضنا أن تغير السياق الاجتماعي - المهني الذي يحيط بالمدارس يعني أن الطلاب يمكن أن يوصفوا بأنهم « حديثون » على نحو ما . ولذلك بدأ لنا من الأهمية بمكان أن ننظر الى « الحداثة » لا من حيث كونها ظرفاً يمكن ملاحظته خارجياً فحسب ، بل من حيث كونها انطباعات أيضاً ، يمكن دراستها كما تدرك في إطار الوضع المدرسي . وفي سبيل الحصول على هذه « النظرة الداخلية » بدأ لنا أن أفضل طريقة لذلك إنما تتمثل في دعوة الطلاب والمعلمين والإداريين للمشاركة الفعالة البناءة في البحث بالإجابة عن الأسئلة المقدمة خلال الاستبانات والمقابلات ومقاربات أخرى صممت خصيصاً لهذا الغرض . وقد جرى توضيح هذا الغرض لجميع المشاركين .

وضمن الإطار العام لهذا الغرض (والحاجة للملاحظة المؤسسات والعمليات والتحول في السياسة التربوية) قرر الباحثون تركيز استقصائهم على الأسئلة المحددة الخمسة التالية :

١ - ما المؤسسات والمناهج والإجراءات الجديدة في التعلم والتعليم التي اتخذت أو التي تتخذ الآن - لمواجهة اتساع جمهور المدرسة الثانوية العليا ؟

٢ - ما حاجات الطلاب التي حظيت بالاعتراف من المعلمين والطلاب أنفسهم ؟

٣ - ما الإجراءات التي اتخذت (مثل المؤسسات والمناهج وعلاقات التعليم - التعلم) والتي بدت للمعلمين والطلاب على أنها أكثر الإجراءات فائدة في تلبية تلك الحاجات ؟

٤ - ما الإجراءات البديلة التي أوصى بها المعلمون والطلاب ؟

٥ - ما الذي اقتضته تلك المعطيات بالنسبة للمستويات التربوية الأخرى ، ولزيد من التطور في المستوى نفسه ؟

طريقة البحث :

ركز الباحثون عملهم في سلسلة من الاستبيانات المتشابهة (تصل الى ١٢٥٠٠ استبانة في مجموعها) وفي المقابلات (السرية المغفلة) في كل من الاقطار الخمسة التي شملها المسح . ويعود اختيار هذه الاقطار لتمييزها من حيث التراث الثقافي ، واختلافها من حيث بنية المدارس والادارة ، ودراجات التطور في التقديمات التربوية من اجل طلاب المدرسة الثانوية العليا . وقد اقام فريق البحث صلات مستمرة ، في جميع هذه الاقطار ، وفي جميع مراحل البحث ، مع الباحثين او الاداريين المحليين . وتبين ان هذه الصلات ثمينة جدا لانها وفرت التسهيلات الضرورية للعمل في المدارس . وقد اختيرت ، في كل من الاقطار المدرسية ، ثلاثة مراكز بالاستناد الى تمايز التقديمات التربوية في التعليم الثانوي فيها ، كما اختير ، في كل مركز ، خمس مؤسسات تعليمية تطبق تلك التقديمات ، (وفقا لمشورة زملاء المحليين) . وفي كل مؤسسة اختير حوالي ١٥٠ طالبا وطلب الى كل منهم ان يجيب عن استبانتين ، تناول احدهما الخلفية الاجتماعية والتوقعات المهنية ، والثانية ادراكات المناهج والحاجات التربوية . كما اعطيت استبانات مكملة لمدرسيهم ، واستبانات اخرى خاصة للعاملين في الارشاد والتوجيه والمديرين . واجريت مقابلات مع المعلمين ذوي العلاقة بالطلاب الذين يشكلون هيئة البحث . ونود الاشارة هنا الى انه قد روعي في تشكيل العينة ان يكتفى بالطلاب في سن السابعة عشرة حيثما امكن ذلك ، حرصا على توفير شريحة رقيقة قابلة للمقارنة .

اما الاستبانات فقد صممت بصورة تتطلب الاجابة عنها من ١٢ الى ١٤ ساعة وسطيا . وقدمت للطلاب قبل الاجابة عنها توجيهات من قبل احد اعضاء فريق البحث او احد الباحثين او المعلمين المحليين الذين تعاونوا معه ، للتأكد من ان الطلاب يفهمون تماما غرض البحث وطبيعة المشاركة ومحتوى الاستبانات وبنيته . كما قدمت توجيهات مناسبة للمعلمين ايضا . وقد حرص الباحثون على ان تكون مواد الاستبانة من

النوع الذي يسهل ترميزه . ولكن رغبتهم في الحصول على تبصرات ذاتية في الوقت نفسه جعلتهم يصممون بعض الاسئلة بصورة تتيح المرونة في الاجابة ، ويدرجون فيها أيضا بعض الاسئلة المفتوحة . وقد تركت مسافات بين الاسئلة تمكن المجيب من تسجيل تعليقاته الحرة .

وقبل تنفيذ البرنامج الكامل للبحث الميداني، أجرى مسح استطلاعي شامل في إحدى المدن البريطانية . وقبل بداية البحوث المسحية في القرية ، أجرى بحث استطلاعي مماثل في استوكهولم . وفي ضوء هاتين الخبرتين أعيد النظر في أغراض البحث وأهدافها بدراسة أكبر ، كما تم تعديل الاستبانة بصورة ملموسة .

وقد ظهرت مشكلات لاحقة ، بالرغم من أن الزملاء في الاقطار الاوربية قدموا مساعدات قيمة خلال جميع المراحل . فقد تبين أن الترجمات التي أجراها الاختصاصيون للاستبانة لم تكن دائما ملائمة للغة السائدة محليا ، وترتب على ذلك تعديل الترجمة . كما ظهرت مشكلات لغوية كبيرة بعد تسليم الاجابات وفحصها بالرغم من الكفاءة الكبيرة للباحثين ومساعدتهم .

كما صايف البحث مشكلات متوقعة فيما يتعلق بشحن المواد (المطبوعات) المستخدمة في البحث وتوزيعها . إلا أن الباحثين لم يتوقعوا أن يمر رجال الجمارك اهتماما لهذه الكتلة من المطبوعات (نظرا لطبيعتها العلمية) . ولكن وفوق الانتخبات السياسية في أحد الاقطار المدروسة ، ووجود شيء من عدم الاستقرار في قطر آخر سببا لبعض المتاعب . ومع ذلك فقد أنجز برنامج البحث كليا وفق الأسلوب المخطط له بالرغم من كل هذه الصعوبات (باستثناء جزء من البحث الميداني في ألمانيا الغربية) .

لقد ألح الباحثون ، من البداية ، على السمة الأساسية للاستقصاء وهي « المشاركة » . وقد أعطت هذه السمة نتائج طيبة . ففي أحد الاقطار تلقى الباحثون من المسؤولين ذوي العلاقة تحذيرا بأن الطلاب قد

لا يشتركون بعمله أرادهم (وقد لا يشتركون على الإطلاق) . كما تلقوا تحذيرا من المخاطر التي تهدد سلامتهم الشخصية والتي لا يستطيع هؤلاء المسؤولون تقديم ضمانات بشأنها . وعندما بدأ الباحثون عملهم هناك اظهر هؤلاء الطلاب (الذين كان يتوقع أن يكونوا أكثر الطلاب ميلا للتحدى) قدرا كبيرا من التعاون ، ويقوا في مؤسساتهم بعد الانتهاء من الاجابة ليتحدثوا عن ضرورة البحث وأملهم بنجاحه . كما عبر المعلمون في عدد من المراكز عن تقديرهم لطبيعة البحث ، وذكروا أنه ساعدهم على توضيح مقاصدهم وطرائقهم . كما دعي الباحثون للعودة الى المؤسسات نفسها في المستقبل لاجراء بحوث أقل شكلية من البحث القائم .

وعندما وصلت مواد البحث الأولى الى لندن ، نشر تقرير مؤقت للاجابة عن الاسئلة العديدة التي اثيرت في الاوساط المهتمة بالبحث حول مقاصده وطريقته ، لدى انتشار اخبار نشاط وحدة البحث في الخارج . كما نشرت مقالات عديدة من قبل الباحثين ، ومنها « ورقة عمل » اقرت من قبل هيئة البحث وقدمت الى مؤتمر وزراء التربية الذي عقد بدعوة من اليونسكو .

أما فيما يتعلق بتحليل المعطيات ، فقد تمكن الباحثون من ترميز بعض الاجابات وتقديمها للمعالجة بالحاسب الالكتروني دونما صعوبة . لكنه كانت هناك اجابات أخرى أقل مرونة بالرغم من أنها صيغت لتعالج بالطريقة نفسها . إلا أنه تم تدليل قسم كبير من الصعوبات ، وتم معالجة الجزء الأكبر من المعطيات بالحاسب الالكتروني ، واحتفظ بالجزء الباقي ، الجزء الذي يتمثل في الاسئلة المفتوحة والتعليقات الحرة ، لتحليل معمق لاحق .

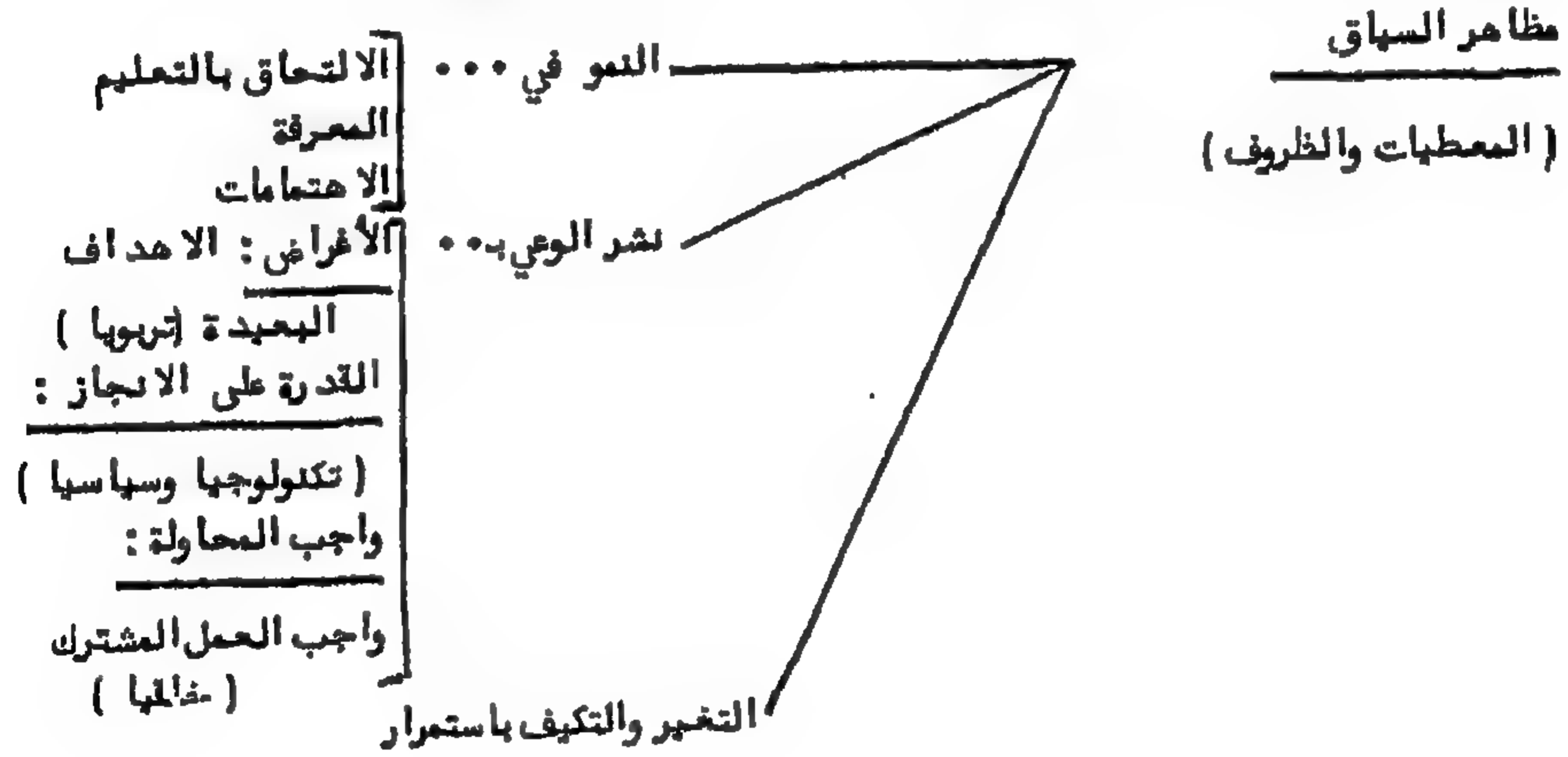
وقد سلم التقرير النهائي الى المجلس البريطاني للبحوث في العلوم الاجتماعية لتقديم الأدلة ومرض العناصر التجديدية في طريقة البحث ، وطبع بالشكل نفسه في كتاب بعنوان « التربية بعد الازامية (١) : تحليل جديد في اوربا الغربية (١٩٧٤) . » أما المواد الجانبية او الاحتياطية

والتي أشرنا إليها فيما سبق فقد ضمنها الكتاب التالي : « التربية بعد
الالزامية (١٢) : الطريق إلى الامام (١٩٧٥) » ، بالإضافة إلى الملاحظات
التي استندت إلى مشروع البحث نفسه ، أو اكتسبت عن طريق
الاتصالات الإضافية التي قمت خلاله . كما ظهرت مقالات في صحف
ودوريات تربوية ، تابعت النقاش بصورة فعالة ، وأدت إلى قيام مشاريع
جديدة للبحث في مراكز متعددة .

وفي ملاحق هذا الكتاب ، نقدم أمثلة للاطر الإدراكية أو برامج
الاستبانات التي وجدها أعضاء فريق البحث وزملاؤهم الذين شاركوا
في المناقشات حول التربية بعد الالزامية ، مفيدة لبحثهم .

الملحق الأول

نموذج لتحليل " الحداثة " (ولا سيما في التربية بعد الالزامية للفئة العمرية من ١٦ - ٢٠ عاما) .



مظاهر المفاهيم

(الابدولوجية والفلسفية .. الخ)

قبول هذه الادراكات ، وبالتالي
قبول المكانة المؤقتة للمدرسة .
الحكم واعادة التقويم باستمرار .
تغيرات في «لغة الحياة» الثقافية .
الاهتمام بأسلوب الحياة و « نوع
الحياة » .

مظاهر البنية

الاقتصادية - الاجتماعية
السياسية والمتعلقة بالمواطنة ..

مهن وأعمال جديدة .
أنماط جديدة للاصطفاء والفرص
المتوافرة .
علاقات جديدة في البيت
/والمدرسة/ والعمل .

المدرسية

مسائل القبول ، انفتاح المجال ، تدفق الطلاب ، والاختيارات اللاحقة

مظاهر العمليات

(الوسائل والاشكال)
طرائق التعليم / التعلم
طرائق تحقيق الأغراض

مسائل المحتوى .
مسائل البرامج ، وتنظيم العمل
اليومي . الخ ...
مسائل المنهاج المطبق حاليا .

طرائق التربية الدائمة او التعلم
الدائم

(خلاف ذلك ، لا وجود للتربية)
طرائق العمل المشترك

مسائل التكرار ، او الفواصل .
تراتب الدراسات او الموضوعات
الدراسية .
تراتب المعلمين .

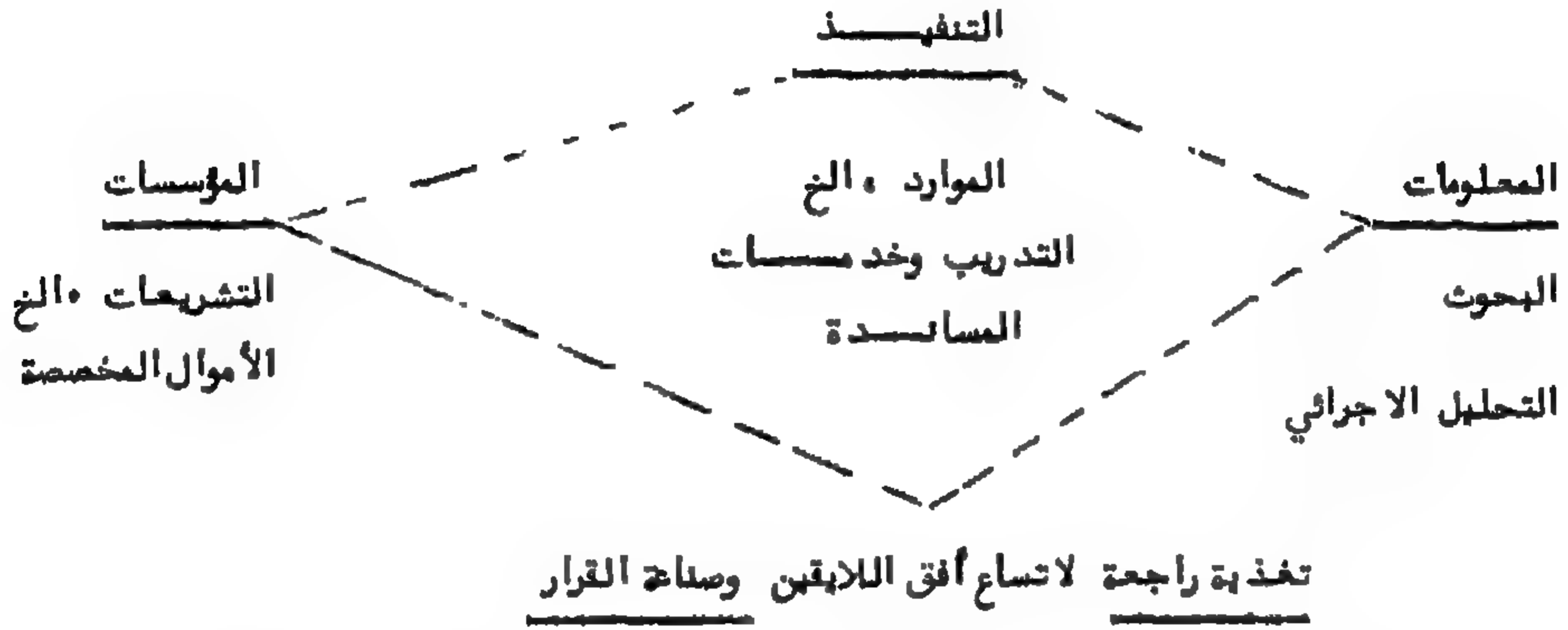
طرائق العلاقات الشخصية
والاجتماعية الفعالة
طرائق التربية المستمرة

تراتب القيم والاوليات .

مسائل التطبيق ، واسلوب الادارة والمشاركة

القرارات

- آليات القرار وقنوات الاتصال..
- بالنسبة للمعلمين .
- بالنسبة للمنظمين و الجهاز
- المساعد .
- بالنسبة للمشرعين او صانعي
- القرار .



أعيد نشره بأذن من : التربة المقارنة ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، آذار / مارس ١٩٧٥ .

الملحق الثاني ثلاثة تحليلات مقارنة :

من الواضح أن هناك مشكلات أكثر ملائمة للتحليل المقارن من غيرها. ولكن الالحاق يتزايد على بناء المنظور المقارن من خلال فحص المشكلات المطروحة سواء أعولجت على أنها قضايا محلية ضيقة ، أم عمت بطريقة صحفية ، حتى حين يناقشها صلتعو السياسة .

ففي عالم اليوم الذي يتميز بالاتصالات الفورية - و «الحلول الفورية» التي يقدمها الخبراء - ويحتاج الى مناقشت متعددة الوجوه والمستويات، تتطلب هذه الحاجة ، بصورة واضحة ، مهارة في المقارنة تتجاوز الاختصاصات الضيقة التي كلفت لعلوس ضمنها في الماضي .

ان الخطوة البسيطة الاولى تتمثل بالطبع في التأكد من ان المشكلات او العوامل التي تقترح دراستها قابلة حقا للمقارنة . ولنمثل لذلك بالتعليم العالي . فهناك جامعات تقوم في بلدان غير صناعية ، تضم أقل من ١ ٪ من أبناء الفئة العمرية القابلة لهذه المرحلة الدراسية ، وهؤلاء ينتمون في الغالب الى ملاك الاراضي الذين لا يبقون من وراء الانتساب للجامعة الحصول على أعمال مجزية ، وقد لا يكون النجاح أو التخرج أمرا ذا بال بالنسبة لهم . ان وضع جامعات كهذه يختلف كلياً عن وضع الجامعات في اليابان أو الولايات المتحدة التي تزداد نسب الطلاب فيها بدرجة كبيرة وتتخذ اغراضاً مختلفة تماماً . وهذه الامثلة الاخيرة تذكرنا في الحقيقة بأنه على الرغم من وجود تماثل في بنيان الجامعات أو المعاهد ، وتشابه في نسب التحاق الطلاب فيها ، فان خلفية السياق وظروف القبول يمكن أن تجعل هذه المؤسسات غير قابلة للمقارنة من نواح هامة، بالرغم من مظهرها المتشابه .

وعلى ذلك ، فان إحدى مهمات التحليل المقارن تتمثل في اكتشاف العنصر (سواء اكان مشكلة أم نتيجة) أو العناصر القابلة للمقارنة ، أو المتكررة - ضمن المؤسسات أو الممارسات المتماثلة أو غير المتماثلة . ان علينا ان نحدد بقدر من التفصيل :

١ - ما الاوضاع المحلية بالفعل ؟

٢ - ما العناصر أو المظاهر « المتكررة » و « القابلة للمقارنة » (بعد ان نكون قد أجرينا المزيد من الملاحظة) ؟

٣ - ما الفرص المتوافرة لدينا للملاحظة هذه العناصر أو الجوانب بصورة أدق - كان نستخدم ادوات بديلة أو نستعين بعلوم مساعدة ؟

٤ - ما النتائج العلمية والتوصيات التي يمكن ان نقترحها للمسؤولين عن صنع القرارات وتنفيذها ؟

هذا النشاط الأخير - ونعني به صنع القرارات وتنفيذها - ليس من شأننا بالطبع ، بل من شأن المسؤولين . وهو يقتضي تكييفاً مقارناً (لنتائج الدراسات) مع الظروف الخاصة .

لقد اخترنا النقاط التي نحللها بصورة مقارنة في هذا الملحق لتكون أمثلة تبين كيفية تطبيق الفحص (أو الدراسة) الذي اقترحناه في هذا الكتاب على الموضوعات العديدة المتنوعة دولياً والتي لم تحدد بدقة بعد . ونحن لا نعد هنا بمعالجة كاملة أو بنتائج حاسمة للمسائل المثارة ، فكل ما نبغيه هو تشجيع القارئ على استخدام الإطار التحليلي المقترح - أو شيء شبيه به - في دراساته الخاصة . ان كلا من هذه المسائل المختارة على سبيل الإيضاح لقي اهتماماً كبيراً من الجمهور ، كما كان موضوعاً لمقارنات سطحية أو تعميمات سريعة . الا ان كلا من هذه المسائل يمكن ان يكون أيضاً موضع فحص مقارن جدي يقوم به أي طالب . وقد اخترنا المثال الأول (التمدن Urbanization) لنبين كيف يستطيع الباحثون تكوين « شريحة دقيقة » أو أكثر لاستخدامها في التحليل المقارن .

٢ - التمدن والتربية .

السياق : ان توضيح السياق يمكن ان يبدأ بطرح أسئلة بسيطة حول الزمان والمكان اللذين حدث فيهما التمدن الذي نهتم به ، أو اللذين يأخذ فيهما مجراه حالياً ، وحول الفترة الزمنية التي استغرقها التمدن ، ودرجة النمو التقني والمديني الذي نتج عنه .

من الواضح ان هناك عدداً من الحقائق السياقية يجب ان تعرف . ومنها مثلاً : ما إذا كان للمدينة وجود مديني مستمر منذ ملايين السنين (كما هي الحال بالنسبة لأثينا وروما) ترافقه ارتباطات تجارية وثقافية ممتدة على مساحات شاسعة ، وما إذا كانت المدينة (في شكلها الحالي على الأقل) قد امتدت بطريقة عفوية غير مخططة ، أم أنها خططت ونظمت حسب تصورات حديثة دقيقة (كما هي الحال في برازيليا أو كاتبريا

Canberra () . ان مدنا مثل مانشستر Manchester او ليدس Leeds (في انكلترا) او بتسبورغ Pittsburgh (في الولايات المتحدة الامريكية) كانت في البداية محور اعتزاز القرن التاسع عشر من حيث تقدم السكك الحديدية والصناعة الثقيلة ، الذي جعل من هذه المدن مراكز تدور في فلكها حلقت مدينية اصغر . الا انها طورت فيما بعد نمطا جديدا من التوزيع المديني او دقات من المشكلات خلفها الماضي بصورة غير متوقعة . ان علينا معرفة هذه الحقائق السياقية في كل من الحالات قبل ان نتمكن من تحديد نوع مدينتنا وتصنيفها بالنسبة للمدن الاخرى . كما اننا نحتاج لمعرفة ما اذا كانت المدينة مركز جذب لمنطقة واسعة ، كان تكون الكتلة المدينية الوحيدة ذات الاهمية في الولاية (مثل مدن استراليا الست بالاضافة الى العاصمة كانبيرا) ، او كانت واحدة من عدة مدن تشكل معا مدينيا كبيرا ، كما هي الحال في اجزاء من انكلترا .

هناك اعتبارات اخرى ذات علاقة بالسياق تنقلنا وراء حدود بلد واحد . فمدن مثل لندن وروتردام مثلا تعد مرافئ لبلدان متعددة في الوقت ذاته . كما ان نيويورك ظلت مركز الاستقبال الاول للهجرات الواسعة للولايات المتحدة الامريكية طوال عصر السفن البخارية ، وقد اصبحت الان بفضل انتشار وسائل النقل الجوي موطن الوف متعددة من البورتوريكيين . وقد ادى ذلك الى قيام انقسامات عنصرية وثقافية بارزة فيها ، كما هي الحال في عواصم اخرى . الا ان مدنا اقليمية وحواضر صغيرة يمكن ان تعاني من المشكلات نفسها الان ، في حين نرى عواصم قديمة للفن والادب الراقين (وللقوة الاقتصادية والسياسية ايضا) يهجرها الناس في الليل خوفا من اعمال العنف .

ويمكننا ان نستعرض في توضيح جوانب السياق بصورة اكبر ، الا ان ما قلناه يكفي لظهار ان المكان والزمان ومرحلة التطور تشكل سياقات هامة جدا . ولما كنا نهتم بالتربية ، فاننا نلاحظ ان المشكلات التربوية في مدن مثل نيويورك ولندن وامستردام وموسكو وطوكيو تختلف بصورة جوهرية . واذا اضعنا الى مشكلات السياق التي تحدثنا عنها ، مشكلات

البنية السكانية والادارة وتوزيع الموارد ، وتوافر المعلمين ، واسلوب النظام المدرسي واتجاهاته . (وهي مشكلات سياقية أيضا) ، تبين لنا ضرورة مقارنة السياق قبل البدء بأي بحث موثوق .

المفاهيم :

ويتحتم علينا أيضا ان نوضح مقاصدنا من بحثنا ، وان نحدد أسئلتنا بدقة . ومن هذه الاسئلة :

هل نهتم ببعض المقتضيات العامة للحياة في المدن الكبرى في مجال التربية - مثل نقص الملاعب او الساحات ، او وجود الضجة والسرعة ، او عزلة الاطفال الصغار في الشقق السكنية البرجية وعزلة الزوجات في ضواحي المدينة ؟

هل ينطلق اهتمامنا بالمشكلات المدنية من شعورنا ببشاعة الاكواخ المزدحمة القدرة ؟ ام بالحرمان الثقافي الذي يعاني منه اطفال الفئات المعزولة في احيائها الخاصة ؟ ام بالصدام المستمر بين الفئات العنصرية والدينية التي تقطن اماكن متجاورة ؟ هل تتمثل المشكلة الرئيسية في اللون ام في تمصب مماثل محلي ؟ ام في عزلة المهاجرين الجدد ؟ هل نوجه اهتمامنا للسكان الفقراء ام للمهاجرين ؟ هل يقطن هؤلاء الفقراء في مساكن حقيرة وسط المدينة ام في حواشيها ؟ هل يوجد حراك بين سكان المدينة ، ام ان الحراك ضئيل جدا في المنطقة التي نعيش فيها ؟

ان جميع هذه المشكلات تتشابه بالطبع الى حد ما في معظم المدن الكبرى والتجمعات المدنية الحديثة ، الا اننا عندما نباشر أي نوع من التحليل - ولاسيما التحليل المقارن في التربية - يجب علينا ان نحدد كل سؤال بمفرده . وبهذا الاسلوب وحده يمكننا ان نفكر بأشكال من العلاج تلبي الحاجات الخاصة ، وان نقلن الطرائق المستخدمة والنتائج .

وعلى مستوى المفاهيم أيضا نحتاج الى توضيح مسائل أخرى . يجب ان نحدد مثلا ما اذا كنا نهتم بمظاهر النمو المدني (التمدين) أم بالتوقعات

وطريقة الحياة في المدينة ؟ هل ننظر الى المدينة من حيث كونها تقيضا للريف ، ومن حيث جذبها لافضل شبان الريف تربية وتدريباً ؟ أم ان المشكلة تتمثل في أن المدينة تعاني من فقدانها ما كانت تتمتع به في السابق من سلطان (مثل فيينا) أو مكثة صناعية (مثل بعض المدن الواقعة في شمال انكلترا - والتي ما تزال اكبر من بعض المدن الكبرى في الاقطار الأخرى) أو دلالة سياسية (مثل برلين) .

ان كلا من هذه الاسئلة تطرح في الحقيقة مشكلة تربوية مختلفة ، ومشكلة مختلفة في الموارد وأساليب العلاج ، ومشكلة مختلفة في العلاقات الإنسانية . كما أننا من طريق تحديد أسئلتنا بشيء من التفصيل - وأخذ جميع الجوانب السياقية بالحسبان - نستطيع متابعة مشكلات مماثلة في امكنة أخرى ، يقتضي العلاج التربوي أو الازمة التربوية فيها فحصاً مقارناً دقيقاً .

البيان :

رأينا خلال طرحنا الاسئلة الموجهة لتوضيح المفاهيم ان مسائل البيان كانت تعترضها باستمرار . وهذا امر طبيعي عندما نفكر بالمدن ، لأن عدداً من المشكلات التي تظهر فيها ترتبط بموقع المدينة ، وما يحيط بها ، وتوزع المسؤولية الادارية والموارد حين تكون الحدود أو الصيغ التشريعية القديمة غير ملائمة للمتطلبات الجديدة . الا ان عدداً من الاسئلة البنيوية تحتاج الى اجابات بنيوية مباشرة، ويتطلب علاجها اجراءات بنيوية أيضاً . (لقد اكتفينا فيما سبق بالتقاط عدد أو أجزاء من مجموعة المشكلات المركزة حول المفاهيم .) لذلك كان علينا أن نعمل الآن على توضيح المشكلات التربوية ذات المنشأ البنيوي من منظور ما يفيد التربية وما يعوقها*) .

(*) انظر :

R. K. Kelsall and H. M. Kelsall, social Disadvantage and Educational opportunity, London, Holt, Rinehart and Winston, 1971.

ان ببيان النظام المدرسي ونظام التعليم العالي فيما يتعلق بموقع المدن وتوزيع السكان والجهاز القائم فيها أمر هام من دون شك . فقد يكون هناك نقص في عدد المدارس في أحد القطاعات، ونقص في التلاميذ أو الطلاب في قطاع آخر . وقد توجد مؤسسات فنية مهنية في حي ، ومعاهد كبرى للتربية العامة في مركز المدينة أو في ضواحيها (حسب قدم البلد أو المدينة التي نحن بصدددها) . ومن الواضح أيضا أن توزيع المدارس الشاملة في انكلترا على سبيل المثال ، و« شمول » السكان والمناهج فيها يرتبط بصورة كبيرة بالبيان العام للمدينة وضواحيها .

لقد صممت المدن الحديثة المبنية حسب مخطط مسبق بصورة تشجع الشمول الاجتماعي بجميع الوسائل ، إلا أن أسبابا بنيوية أدت أحيانا إلى عدم نجاح الشمول التربوي فيها . وبالمقابل فإن مدنا قديمة مثل غرونوبل Grenoble أو تولوز Toulouse (في فرنسا) ، اشتهرت في الماضي بمدارسها الثانوية المسماة الليسيه Lycée وجامعاتها ، نراها قد اتخذت مؤخرا صناعات جديدة وشخصية جديدة في حزام الضواحي الذي يحيط بها وامتلات فجأة بالمهاجرين من البرتغال وإسبانيا وإيطاليا وشمال إفريقيا . وهكذا أحدثت السيارات (والدراجات النارية) ثورة في حركة السكان ، وبالتالي في بيان العلاقات الاجتماعية ، وفي التوقعات التربوية .

ومن الواضح أن أي تحليل للمشكلات التربوية في المدينة والضواحي وخارج المدينة وفي الأرياف ، سيضل طريقه إذا تجاهل هذه الاعتبارات . وعندما نحدد النقاط التي يحدث فيها التشابه في البنيان ضمن الأنظمة وعبرها ، نتمكن من إيجاد جوانب عدة للتشابه المحتمل تصلح للدراسة المقارنة . أن بعض نقاط التشابه أو الاختلاف هي اجتماعية بالدرجة الأولى ، ولكن آثارها التربوية كبيرة جدا . وقد تكون هذه الآثار مختلفة ضمن المدن التابعة لبلد واحد ، كما أنها قد لا تتطابق دائما مع التصنيفات الكمية التي يضعها علماء الاجتماع . إلا أنها تستطيع التمييز مثلا بين

الطبقة العاملة في نابولي والطبقة العاملة في ميلانو ، بالرغم من أن معظم افراد الطبقة العاملة في ميلانو يقدون اليها من الجنوب . ففي مدينة مكتظة بالسكان مثل نابولي يشعر الناس بالانتماء بسبب الجو الاليف الذي يحيط بالمدينة ، بالرغم من الحرمان الشديد الذي يلاقونه فيها ، والذي يضطرهم الى الهجرة .

وهكذا يترتب علينا ، مرة أخرى ، أن نطرح أسئلة بنيوية أخلايس بالحسبان صلة الجوانب البنيوية بالتربية ، وإدراك السكان للتربية ، والثقافة المحلية . ان مدينة اوربية قديمة تجتازها على الاقدام ، تشكل مكانا مختلفا بصورة كبيرة عن المدن التي تعج بالسيارات . فالحلقة الداخلية للضواحي القديمة في لندن (من هاكني Hackney الى توتنج Tooting مرورا بالنهاية الشرقية) تتضمن تشابها ضئيلا جدا مع المدن الكبيرة التي ازدهرت في هذا العصر في شمال الولايات المتحدة وكندا . كما أن هذه المدن أصبحت بدورها مختلفة عن الانواع الجديدة من المدن التي تنتشر في اجزاء من الولايات المتحدة الجنوبية وفي اقاليم من جنوب انكلترا ، نتيجة قيام الصناعات الخفيفة ، ومهن الخدمات ، والقوة الكهربائية ، وسيل من السيارات السريعة . ان كلا من هذه النماذج البنيوية للحياة المدنية يقتضي اسلوبا تربويا مختلفا .

وبالرغم من أن التربية لا ترتبط مباشرة بالمهن ، كما بين علماء الاقتصاد ، فان علينا مع ذلك أن نسال عن الافاق المهنية التي تشارك التربية في رسمها - بالنسبة لنظام التربية المحلي كله او لبعض اجزائه . اننا بحاجة لان نطرح ايضا أسئلة على صلة بطبيعة المجتمع المدرسي الحالي في مدينة بكاملها ، او في بعض اجزائها (وهذه الاسئلة طرحت حتى الآن اجتماعيا ، ولكنها لم تحظ باجابة تربوية الا نادرا) . فقد حدثنا الملاحظون الامريكيون على سبيل المثال بأن ٩٠ ٪ من مجموع

المدارس في مدينة واشنطن Washington DC. سوداء (أما مجتمع المدينة نفسها خلال ساعات العمل الرسمي فهو يتألف من الذين يقطنون أماكن بعيدة نسبيا ، وينتقلون يوميا بين مكان السكن ومكان العمل) . ان كثرة السود في مدينة واشنطن والمدن الأمريكية الأخرى أمر واضح ، وهو يدرس بعناية ، ولكن الفئات المعادلة للسود في المدن الأوروبية على سبيل المثال (كالمهاجرين من الجنوب أو من الأرياف) لم يعترف بها ، حتى فترة قريبة ، على أنها تشكل مجتمعا غريبا ، من الناحية الثقافية ، بالنسبة للمعلمين ومهن « الخدمات » . بل ربما كان هناك تمييز ضدها في أطر أخرى ، ولكن الآثار الاجتماعية والتربوية تبقى متشابهة . وبمناسبة الحديث عن هذه الفئات المسحوقة يحق لنا ان نتساءل : ألا يوجد بنيان مسحوق ، مطابق للبنيان الاجتماعي ، في مهنة التعليم نفسها ؟ .

العمليات :

لقد تم التساؤل عن الطريقة التي يعمل بها النظام التربوي من خلال أسئلة المفاهيم التي تناولت غرض النظام ومسوغاته . كما أنه تم من خلال أسئلة البنيان - كالتساؤل الأخير الذي طرحناه لتونا وهو : كيف تحصل المدارس على الأجهزة العاملة فيها ؟ وهل نرى - في الواقع - بعض المدارس أو بعض أقسام مجتمع مديني تستخدم معلمين لم يحصلوا على تربية جيدة أو تدريب مناسب ، أو يتشكلون من المهاجرين ؟ وهل هناك اعتراف بالحاجة لتدريب خاص للمعلمين الذين يعملون في ظروف المدينة في أثناء التاهيل المبدئي أو التدريب أثناء الخدمة ؟ وهل يتكون المعلمون في المدارس الفقيرة من المعلمين الجدد عديمي الخبرة ، والذين يتغيرون بصورة مستمرة ، على الأرجح ؟ اننا نحصل على اجابات واقعية من هذه الاسئلة في بعض الحالات دون أن نحصل على حلول للمشكلات المطروحة . ان ما هو واضح ، بالنسبة لاغراضنا الحالية ، هو ان هناك قضايا اجرائية عامة يمكن عزلها عن مجموعة المشكلات المحلية الأخرى ، بفرض دراستها بصورة منهجية مقارنة . وهذه الدراسة المقارنة مفيدة لعلها .

وخلال متابعتنا الاهتمام بالعمليات ، يمكننا أن نعيد طرح السؤال
البنوي السابق على النحو التالي : ما أنواع المعلمين الذين يعملون في
الاجزاء المختلفة لنظام تربوي ما ؟ كيف يعمل هؤلاء ؟ هل يعملون نهارا
كاملا (كما كانت الحال في بريطانيا والولايات المتحدة مثلا) ، ام انهم
يعملون جزءا من الوقت ؟ هل هم موظفون ضمن شروط محددة فيما
يتعلق بالعمل والدوام ، ام انهم معلمون مؤقتون جوالون ، او طلاب
يعارسون قسما من التعليم لتوفير نفقات دراستهم الجامعية ؟ ان اكثر
المدارس تعرضا لهذه المخاطر هي المدارس الدينية الفقيرة ، ومع ذلك
فان عددا من الدراسات المسحية المقارنة للتمدين ونتائج التربية
فشلت في اثاره هذه المسائل .

وعندما ننتقل الى العلاج ، يمكننا ان نسأل ما اذا كانت التجارب
كبرنامج بلودن Plowden من اجل (المناطق ذات الاولوية التربوية)
في انكلترا ، او (مدارس الواجهة Shop front Schools) في شيكاغو ،
او « المدارس الحرة » في عدد من البلدان ، قابلة للتطبيق ومبررة من
الناحية الاجرائية في حالة المدينة التي نحن بصدددها . كما يمكننا ان
نسأل : هل تلاقي برامج التلفاز مثل البرنامج الرائد « شارع السمس
Sesame Street » ، في أوروبا او في مدن آسيا النجاح نفسه الذي تلاقيه
في الولايات المتحدة ؟ وهل سيدعم الآباء « المدارس الحرة » ؟ اننا نستطيع
على الاقل ان نلاحظ ، ونقارن النتائج ، وربما المشكلات التي تترتب
عليها . هل يمكن مقارنة تجارب فرق اللعب او رياض الاطفال وتقويمها
وتكييفها - اذا امكن - لتلائم الظروف المحلية ؟ كيف نستطيع تحديد
الاماكن الانسب للنجاح ، والطرائق الاكثر ملاءمة ؟ ما الاوساط الثقافية
التي تبدو مساعدة (على النجاح) او غير مساعدة ؟ هناك في الواقع مجال
كبير للمقارنة الاجرائية ، ولبرمجة المقارنة المشفوعة بالتغذية الراجعة .

اتخاذ القرار وتنفيذه :

ان وصولنا في الدراسات المقارنة ، الى هذه المرحلة من التحليل
يعني اننا أصبحنا نعرف المشكلات التي يجب اتخاذ قرار بشأنها . وقد

تعرفنا بالفعل خلال مسحننا للتمدين على سلسلة كاملة من هذه المشكلات المتشابهة . الا اننا افدنا من هذا التناول أيضا اننا وصلنا الى النقطة التي يجب علينا فيها ان نتخذ قراراتنا والتي يجب فيها على الآخرين ان يتخذوا قراراتهم .

ان القرارات التي يجب علينا ، نحن طلاب التربية ، ان نتخذها مستخدمين تبصرنا وخبرتنا المقارنة ، تدور مبدئيا حول اختيار نقطة محددة بدقة يمكننا استخدامها للنفاذ الى مشكلة التربية المدنية التي جذبت اهتمامنا في البداية ، ثم النفاذ الى ما يبدو وكأنه « المشكلة نفسها » في مناطق مدنية أخرى وفي سياقات مختلفة بدرجة كافية للتأكد من اننا لا نخلط العناصر « العرضية » بالعناصر « الأساسية » . وهكذا ننتقل من سياق الى آخر مع اجراء المقارنة بصورة يقظة . اننا نكتشف آراء السكان المحليين حول مشكلة دراستنا عندها ينظرون اليها على انها مشكلتهم على أرض الواقع ، ونستخدم الدراسات المسحية المحلية المتوافرة ، وأية دراسات أخرى يبدو لنا انها عالجت هذه المشكلة بصورة أوفى عبر المناطق المختلفة في البلد الواحد أو عبر البلدان المختلفة .

ومن الواضح أيضا اننا في مثل هذه الدراسات نحتاج فورا الى « فريق » للعمل . ان علماء الديموغرافيا والاقتصاد والاجتماع وخبراء التربية المحلية يستطيعون مساعدتنا بصورة مباشرة تماما ، على الا يكون هناك نقل من العلوم الأخرى أو تعد على ميدانها . اننا على العكس من ذلك ، نحاول تكوين نظرة شاملة جديدة يسوغها تبصرنا الخاص ، والتقدم معا خطوة أخرى لوضع فرضيات للبحث والتفسير واتخاذ القرار والتنفيذ التجريبي حين يقرر الآخرون ما يجب عليهم أن يعملوا . ويمكننا في الواقع (اذا كلفنا ذلك) بصفتنا فريقا كاملا ، أن نوصي ببعض القرارات والاجراءات العملية ، ولكن ذلك ليس من الوظائف الرئيسة للعمل العلمي . ان نقطة التركيز في جهودنا (حتى حين تتجاوز حيز العمل العقلي واتصبو الى التنفيذ) يجب أن تنحصر — كما بينت في

مكان آخر - في مرحلة ما قبل اتخاذ القرار ، التي تتطلب تقديم مواد مناسبة يستخدمها الآخرون لاتخاذ قراراتهم . اننا نستطيع بالطبع متابعة التنفيذ ، ويترتب علينا أن نقوم بذلك ، لان العلوم الاجتماعية التي تشغل الزاوية (ج) في الشكل (١) ضرورية جدا للمعرفة الحديثة، كما انها هامة للنمو التربوي الفعال .

والنتيجة التي نتوصل اليها اخيرا ، هي ان أي باحث يريد فحص مشكلات دولية معقدة مثل مشكلات علاقة التربية بالتمدين ، لا يستطيع ان يأمل بالنظر في أكثر من ميدان محدود جدا . وان العمل العلمي الدقيق والاتصال الفعال يتطلبان قيام فريق من الباحثين يوجهون جهودهم الجوانب المترابطة لمشكلات التربية المدنية - في وقت واحد وعلى مدى فترة من الزمن . لذلك كان الاجراء المثالي يتمثل في تكوين « معهد للباحثين » أو « مركز للبحوث » . ان مراكز كهذه موجودة الآن ولكن القليل منها ينسق عمله العلمي بصورة كافية مع اهتمامات المراكز الاخرى ونتائج بحوثها . ويعود ذلك بالدرجة الاولى الى أن هذه المراكز ليست مقارنة بدرجة كافية . ومن السهل جدا معالجة هذا النقص بأن يزيد طلاب المقارنة اهتمامهم بالدراسات الاجتماعية ، كما يترتب على جميع الباحثين الاكاديميين في الوقت نفسه ان يزيدوا اهتمامهم بالمقارنة بمعنى آخر - أي بانفتاحهم على التغذية الراجعة التي يقدمها النشاط التربوي ضمن البيوت والمدارس وأماكن أخرى للتعليم لم تحظ حتى الآن بدراسات من الداخل الا في حالات قليلة (*) .

ب - التربية ومركزية الإدارة :

ان موضوعي هذا القسم والقسم التالي سيعالجان بصورة أكثر اختصارا ، نظرا لانهما مسحا ضمينا خلال الفصول السابقة . وسنكتفي

(*) هنالك مجموعات من المقالات المقارنة عن التمدين والتربية في : المجلة الدولية للتربية ، المجلد ١٢ ، العدد ٤ ، ١٩٦٧ ، وفي الحولية الدولية للتربية ، ١٩٧٠ .

هنا بالقاء الضوء على بعض النقاط التي لم يمكن التقاطها أثناء دراسة السياقات القطرية كلا بمفرده ، والتي تحتاج الى أن تعرض مجتمعة لفهم تلك السياقات بصورة أفضل .

السياق :

من المهم جدا عندما نناقش موضوعا مثل المركزية ، ان نبين ما اذا كانت هذه الظاهرة موروثا ، تشكل جزءا أساسيا من نظام البلد ، أم انها تطورت في أثناء الماضي القريب . فاذا كانت الظاهرة حديثة العهد ، يجب ان نعرف ما اذا كان الوضع الجديد يمثل عملية تطويرية عقلانية أم انه امر فرضته ظروف جديدة أو تغير سياسي .

ولنعتبر عن ذلك بشكل أوضح ، مستخدمين أمثلة من سياقات معينة . لقد لاحظنا - خلال دراستنا لفرنسا - ان تقليد المركزية التربوية فيها امر محتوم ، نظرا لان الادارة في جميع جوانب الحياة الفرنسية كانت مركزية قبل تشريع نابوليون بزم طويل ، ذلك التشريع الذي اعطى فرنسا الحديثة الكثير من خصائص اطارها . ولا يعود هذا الارث في فرنسا الى ملوكها والى الكنيسة الكاثوليكية فحسب ، بل يرجع قبل ذلك ، الى الامبراطورية الرومانية والتنظيم الذي يقوم عليه القانون الروماني .

أما نيوزيلندا فقد بدأت ، على العكس من ذلك ، بنمط متطرف من الاستيطان اللامركزي ، وبالتالي باللامركزية في الادارة التربوية . ذلك ان الجو الرحب للجزر وامطارها الغزيرة وغاباتها ومراعيها الغنية جعلت من السهل استمرار شعور الملاك الانكليز بالاكثفاء الذاتي ، نظرا لان القانون يحمي اراضيهم ومساكنهم من الاستيلاء أو المصادرة لأي سبب كان ، كما ساعدت على دوام اعتزاز المستوطنين الاسكوتلنديين بالاستقلال ، ذلك الاستقلال المحلي الذي شجعه المذهب البروتستانتي الذي يعتنقونه ، خلافا لما تفعله الكاثوليكية في فرنسا . الا ان المشكلات المالية ونقص الكفاية في الادارة المحلية ما لبثت ان فرضت على نيوزيلندا تدريجيا ادارة تربوية

مركزية على مستوى الولايات أولا ، ثم نمطا مركزيا كاملا على مستوى الدولة .

وحيث ارتقت المراكز المدنية الرئيسية في الولايات الأسترالية الست إلى مكانة العواصم في هذه الولايات ، سرعان ما أصبحت ذات تأثير مركزي ، بالرغم من أن معظم ثروة أستراليا كانت تتوزع في الأرياف والمدن الصغيرة التي تقوم فيها المناجم . وهكذا أصبحت المركزية ، غير المألوفة في الوطن الأم ، النظام السائد في كل ولاية نتيجة لعوامل إدارية ، وللرغبة في تحقيق تكافؤ الفرص . وفي أثناء الحرب العالمية الثانية من ١٩٣٩ - ١٩٤٥ ، أدت الحاجة إلى المركزية في الضرائب ، إلى حصول حكومة أستراليا المركزية على سلطة أكبر على الولايات فيما يتعلق بقضايا الضرائب وأمور ما وراء البحار . وفي فترة ما بعد الحرب زاد اهتمام الحكومة المركزية بالتعليم العالي والتقني وتمويلها لهما .

هذا البعد التاريخي يجعل المركزية في أستراليا ونيوزيلندا تختلف عن المركزية في فرنسا من حيث الدوافع والعمليات والمفاهيم . وأية مقارنة لا تأخذ هذه الوقائع السياقية بالحسبان تعد خاطئة ، أو تبقى على الأقل موضع شك .

إضافة إلى ذلك من الضروري أيضا أن ننظر في النمو العام للتقنية ووسائل الاتصال على أنه جزء من سياق القرار والسياسة التربوية . لقد لفتنا الانتباه فيما سبق إلى أساليب تربوية ثلاثة متميزة اقتضتها الانتقال من الإنتاج الزراعي والحرفي إلى الصناعة الثقيلة التي رافقها تمركز مديني قوي وتجارة مركزية ، ثم نشوء نمط أكثر توزعا واشعاعا إلا أنه ليس أقل خضوعا للاتصالات المضبوطة مركزيا . ومن الواضح ، أننا عندما ننظر في المركزية التربوية أو في نقيضها نحتاج إلى أن نضعها في سياقها التقني ، وإلا أغفلنا السياق العام للتفكير والتخطيط الذي يتخذ الناس عن طريقه قراراتهم التربوية ويضعون خططهم لتلبية الحاجات المدرسية .

وبما ان مسائل الاقتصاد او الضبط السياسي تحول ايضا عددا من الاداريين التربويين الى المركزية ، تواجه المقارنة فروقا لا من حيث السياق العام فحسب بل من حيث المفاهيم ايضا ، فلننقل نظرنا الى هذا الجانب .

المفاهيم :

قبل بدء النقاش حول النقطة التي اشرنا اليها لتونا ، يبدو من الضروري مقارنة اعتبارات المفاهيم بتوضيح المقصود بذلك . (فهناك مؤلفات تجعل من الضبط المركزي للتربية في فرنسا او الدانمارك نقيضا للإدارة اللامركزية في الولايات المتحدة الامريكية . وقد نبهنا فيما سبق الى ان بعض الوحدات التربوية في الولايات المتحدة اضعف من بلدان بكاملها كالدينمارك مثلا من حيث عدد السكان ، والتمويل ، وحجم المشروع التربوي ، وقد تكون الفرص المتوافرة فيها للمعلمين والتلاميذ لاظهار فريديتهم اقل مما هي عليه في ذلك البلد .

ان علينا ، اضافة الى ذلك ، ان نلاحظ ان « المركزية » او « الإدارة المركزية » ليست مفهوما واضحا كل الوضوح ، وانه لا توجد بالتالي مؤسسات او طرائق تطابق هذا الوصف او نقيضه كل المطابقة .

ومع ذلك ، فنحن نستطيع استخدام هذه الاوصاف بصورة عامة للمساعدة في تصنيف الانظمة والقيام باستقصاءات ابعده مدى ، فنبحث مثلا فيما اذا كان الناس الذين يستخدمون نظاما اكثر مركزية يتبعون منطق هذا النظام (حتى غايته) . واقصد بذلك انه يمكننا ان نسأل ما اذا كان هؤلاء الناس يعتقدون ان النظام المركزي افضل من نقيضه ، وان الحقيقة Truth تكمن في سلطة مركزية واحدة . والواقع ان هؤلاء يجيبون عادة بالايجاب وهذا ما يجعل من المركزية الفرنسية والكاثوليكية اكثر من مجرد تاريخ . لقد كانت روما القديمة مصدر التشريع والادارة ، وما تزال الكنيسة الكاثوليكية الرومانية ، بالنسبة لاتباعها ، مصدرا معصوما للحقيقة الدينية والكمال الخلقي . اما معارضو

الكنيسة الكاثوليكية ، او غير المباليين من الكاثوليك (مثل نابوليون) ،
فقد ينظرون الى مؤسساتهم العلمانية البديلة على انها روما الثانية .
وقد نادوا بذلك فعليا ، كما نادى موسكو بدورها بأنها روما الثالثة .

وهكذا نرى أن هناك جانبا مفهوما للمركزية يتمتع بأهمية تربوية
عميقة . ويتمثل هذا المفهوم في الاعتقاد بحقيقة مطلقة واحدة ، توجد
في مكان واحد ، وأن هذه الحقيقة هي نفسها دائما وأبدا (أزلية أبدية) .
أما التنوعات المحلية والخبرة - ضمن هذا المفهوم فليست من صميم
الحقيقة ، بالرغم من انها قد تكون مفيدة في تعليم الحقيقة لأسباب
تربوية (اي لا يصلح الرسالة) ولكن خبرة كهذه لا تستطيع اضعاف
الحقيقة بصورة جوهرية .

وعندما تمتزج هذه النظرة بمثل مترابطة أفلاطونيا ، فإنها تقرر
بصورة عامة بأن بعض الحقائق (او بالأحرى بعض الاحكام او بعض
التعبيرات عن الحقيقة) أقرب الى الحقيقة الجوهرية من بعضها الآخر .
ويقتضي ذلك وضع تراتب Hierarchy للفعاليات الانسانية تقع في
اعلاه الفعاليات العقلية ، وتليها في الرتبة الانفعالات ، وتقع الخبرات
الحسية او الجسدية في اسفله . وبعض هذه الخبرات الاخيرة تعد
ضارة او خادعة على أقل تقدير بحسب رأي أفلاطون وعديدين غيره .
« وهي تميل بنا الى الشر منذ طفولتنا المبكرة ، وإذا لم نقومها من
طريق انكار الذات فإنها ستحملنا الى الجحيم » ، كما يقول احد كتب
العقيدة المسيحية . وهكذا ، فكلما ابتعد المرء عن الاسور الدنيوية
والجسدية ، وتشبث بالايمان والحياة الاخرى ، اقترب بصورة اكبر من
الخلاص . (ونلفت النظر هنا الى كلمة خلاص ، فهي تثير الاهتمام
من الناحيتين التربوية والدينية على السواء) .

ويرتبط بقبول نظرات كهذه تصنيف للمقررات الدراسية والأنشطة
المماثلة الى مقررات وأنشطة « نبيلة » واخرى دنيئة (وما تزال هذه
الكلمات مستخدمة في أنظمة التعليم الاوربية) . وضمن كل من هذه

الفئات ، توجد أنشطة تربوية تحظى بالاعجاب لسموها الروحي ، وأنشطة أخرى مثيرة للارتياح لأنها « مادية » (وقد يعني ذلك على المستوى الدولي أنها موضع ريبة لأنها ماركسية أو أمريكية) .

وعلى النقيض من ذلك ، نرى الأنظمة الحكومية والمدرسية التي ارتبطت بالبروتستانتية والخبرية Empiricism وما يماثلها ، تضع ثقتها في الإدارة اللامركزية ، ان لم نقل الحكم الذاتي المباشر من قبل الجمعيات والفئات المحلية الأخرى ، غير عابئة بالنقاش حول أولية المعتقد أم الممارسة العملية ، لأنه نقاش يشبه في مقمه أولية الدجاجة أم البيضة . ومع ذلك فلا يوجد أدنى شك في أن تاريخ اللامركزية التربوية في أمريكا وأوروبا يرتبط بالمسؤولية المحلية ، و « الخلاص بالعمل المناسب » وتقبل التطلعات الدنيوية ، بدلا من الإيمان والنظرية .

لقد أوجدت التقنية والتغيرات السياسية خلال العقود الأخيرة ، عنصرين متناقضين إلى حد ما ضمن النقاش الذي نحن بصددده ، فعنصرية الدول في وحدات سياسية واقتصادية أكثر اتساعا (كالجملعة الاقتصادية الأوروبية مثلا) زادت من شدة الاتجاه نحو التجانس والتناسق . لقد لقي هذا الاتجاه تشجيعا من وسائل الإعلام الجماهيرية والمخازن الكبرى Super-Markets خلال فترة ما . إلا أن الاتجاه نفسه لقي مقاومة على المستوى الإجرائي نظرا لرغبة كل جماعة في الحصول على المزيد من المسؤولية عن شؤونها الخاصة على طريققتها الخاصة . وقد استندت فرصة هذا الاختيار (الثاني) في الواقع إلى ثروة جماعية وخدمات جماهيرية عامة (مثل التربية) ، واعتراف أشد وضوحا بحقوق « الإنسان العادي » في معظم الأحيان .

العمليات :

هناك جوانب تربوية عديدة تنظم بصورة مختلفة في الأنظمة المركزية واللامركزية ، وهذه قائمة عامة تنطبق حتى على علاقة التلميذ بمساقه

الدراسي ومعلميه ، وعلى علاقة المعلم بالجهة التي تمنحه الاجر وتقدم له المواد التي يستخدمها في المدرسة .

وتتضح هذه الفوارق فورا عندما نرى كيف توضع البرامج المدرسية، والمتطلبات التي يتضمنها توزيع الحصص والتقارير والضبط والامتحانات ، وما تشتمل عليه طريقة السلوك المركزية حتى في الحالات التي لا يوجد فيها نصوص تنظم هذا السلوك بصورة شكلية بالنسبة للمعلمين والتلاميذ . فنحن نرى المعلمين في اوسترااليا (وفرنسا) على سبيل المثال يلومون المفتشين ومجلس الامناء في المدرسة او الوزارة لفقدان روح المبادرة عندهم . مع اننا راينا في الفصل المخصص لفرنسا ان المعلمين الآن اكثر حرية مما يعتقدون . فمنذ سنوات خلت ، اقدم مدير مدرسة مهنية في فرنسا على حذف ما يقارب نصف المواد الدراسية المطلوبة ، وهو الآن يشغل ايضا منصبا تربويا هاما في باريس . كما يدرس حاليا في اوسترااليا وفي مدارس الولاية بعض من اكثر المناهج التي رأيتها تخيلا ، ويستخدم في هذا التدريس بدائل من كتب اقرها مجلس الولاية وباركها مفتشوها ، بالرغم من ان المعلمين في اوسترااليا يشكون من انهم لا يتمتعون بالحرية .

كما اننا نرى - بالمقابل - بلدانا مثل انكلترا - ذات تقاليد عريقة في احترام استقلال مدير المدرسة ومعلم الصف في اختيار الكتب وطرائق التدريس - تجري تنسيقا متزايدا لبرامج الانشطة المدرسية والمناهج عن طريق مركزية طوعية . فقد اصبح « مجلس المدارس البريطاني للمناهج والامتحانات » هيئة واسعة النفوذ بعد ان كان يتشكل حتى وقت قريب من مجموعة من المعلمين تعمل بالتعاون مع مجموعة من الخبراء . وما يزال المعلمون ممثلين فيه تمثيلا قويا . كما ان منظمات معلمي المواد المختلفة - مثل الرياضيات والعلوم واللغات - تضطلع بدور مركزي متزايد في تقديم الخبرة .

هناك جوانب اخرى يجب ان ينظر فيها من زاوية العمليات . فمناهج المدرسة الايطالية تحتاج ، بلا ريب ، الى اعادة النظر والاصلاح

ولكن نظرا لان بعض مقررات العلوم ادرجت في المناهج منذ وقت قريب،
وبعن طريق التخطيط المركزي ، فاننا نرى فيها بعضا من افضل الكتب
التي تدرس في عدد كبير من البلدان . ويمكن ان نذكر ايضا ، بهذا
الصدد ، ان جزء كبيرا من تخطيط المناهج ووضع الكتب يحتكر في
بعض الانظمة المعروفة باللامركزية - كما هي الحال في الولايات المتحدة
الامريكية - من قبل ناشرين كبار ، وهؤلاء يخضعون بدورهم لضبط
حوالي اثنتي عشرة شركة الكترونية . وهكذا فان الوضع الشكلي على
الورق لا يحمل دائما نفس النتائج الاجرائية المتوقعة .

هناك نقطة اخيرة يجب التنبيه اليها وهي انه ما من نظام يعمل
كلها كما يفترض فيه ان يعمل ، كما انه يوجد في كل نظام جيوب من
التناقض . فمن المؤكد ان العلاقات في اي نظام مركزي اكثر حرية
في الواقع مما يفترض ان تكون نظريا - ولا سيما في ايامنا هذه ،
والمدسة كما نعرف لم تعد تحتكر التربية او تنمية الامكانيات كما كانت
عليه سابقا . اصف الى ذلك ان الطلاب في اطار النظام المركزي كما
هو قائم في فرنسا وايطاليا يتمتعون بحرية اكبر مما يحصل عليه
معلموهم . ان على هؤلاء الطلاب بالطبع الاهتمام بالنجاح في الامتحانات
وهذا ما يفعلون . الا انهم لا يقومون تحت سلطة المعلمين كما يقع معظم
طلاب المدارس الثانوية العليا البريطانية من اية زاوية كانت ، اللهم الا
فيما يتعلق بتحضير الموضوعات الدراسية وتحضير انفسهم للامتحانات .

القرار :

من المألوف ان ينتهي النقاش حول محاسن المركزية التربوية
(او نقيضها) ومساوئها بوضع جدول يحدد مآلها وما عليها ويعطي
نوعا من كشف الحساب الختامي . وهذا جيد عندما يقدم هذا الموضوع
في صف دراسي او في ورقة امتحان . الا اننا لا نستطيع السير في هذا
الطريق نظرا لاننا نهدف في هذا الكتاب الى تشجيع النقاش الذكي المستمر.

والواقع انه من المفيد لنا ان نستخدم تصنيفات واسعة في البداية مثل « مركزي » و « لامركزي » ، عندما نكون بصدد تحصيل معلومات حول أنظمة التعليم الأخرى ، وهذا شرط ضروري لاتخاذ قرار مقبول . اننا نتعلم بذلك ان هناك فروقا عميقة بين النظم المدرسية ، (مما يقتضي وجود مشكلات تربوية مختلفة) ، كما هي الحال الآن . وبما ان غرضنا كله من طرح الاسئلة التربوية يتمثل في ان نرى ما اذا كان جيراننا قد رأوا هذه المسائل بقدر اكبر من الوضوح (وربما اجابوا عنها) ، فانه يترتب علينا ان ننقل من النظر في الحاضر الى تعرف الفوائد والاتجاهات المحتملة في المستقبل ، ومن ثم نصل الى دراسة اعمق وإلى اجابة تفيد في وضع البرامج .

ومن الملاحظ بهذا الصدد ، ان هناك اتجاها في العالم كله لتنسيق الصناعات والتواصلات ومركزتها حتى نقطة معينة . واذا ما تحدثنا بلغة الفاعلية وخفض التكاليف ، وتشجيع الاختصاص والتنوع نفسه ، رأينا ان النقابة الواسعة او المخزن الكبير Super Market اكثر نجاحا من المشروع الحرفي الضيق . وهذه الصناعة الضخمة التي نسميها « التربية » ليست استثناء للقاعدة . ان الدور المتزايد الذي تؤديه الحكومات جميعها في جميع الصناعات (ومن ضمنها التربية الشكلية) يعني بوضوح مزيدا من المركزية من بعض الجوانب . فهناك شمول في التخطيط من دون شك ، ولكن هناك في الوقت نفسه تخفيفا لقبضة مديري المدارس على اعناق المعلمين ، ضمن مستوى معين من الكفاءة . ان التربية الفنية والتقنية اكثر مركزية في معظم النظم المدرسية وبصورة ابكر وابرز من التربية العامة (نظرا لعنايتها الشديدة بالاتقان) . كما ان توفير التربية وفرص التعليم للجماهير – ولا سيما للجماهير المحرومة – يعتمد غالبا على الادارة المركزية بصورة اكبر من الادارة اللامركزية . والشئ نفسه يقال فيما يتعلق بلعداد جهاز كفاء من المعلمين والاحتفاظ به .

وقد يتمثل محور القرار – على المدى البعيد – في كيفية التوفيق بين الحسنات الواضحة للادارة والخدمات والتخطيط على

المستوى المركزي من جهة ، وتوفير فرص اكبر للاختيار التربوي
الوظيفي المتنوع على المستويين الفردي والمحلي من جهة اخرى . وهذه
الرغبة ليست طوباوية كما يخيّل للبعض ، ذلك ان بعضا من الاقطار
الشيوعية نفسها تحاول في الفترة الاخيرة ايجاد شيء من التنافس
والتنوع ، كما ان النقابات الصناعية والتجارية الكبيرة تعمل الشيء ذاته
في العالم الغربي . ان السؤال الرئيس الذي يواجهه الجنس البشري ،
ازاء هذه القضية ، هو ما الذي سيحدث في « العالم الثالث » ؟

كيف يستطيع اي نظام لا يتمتع بالمركزية الكاملة وبتنسيق للخدمات
ان يعطي الملايين من الاطفال الصغار والشبان العديمي الخبرة مفاتيح
حقهم في التربية ؟ وكيف تستطيع الوسائل التي بحوزتنا مساعدة تلك
الاقطار النامية على حماية ثقافتها المحلية وانماطها التربوية الخاصة في
الوقت الذي يحاول المربون فيها مزج هذه الانماط بالفرص الحديثة ؟

ج - مشكلات الطلاب :

لقد توسعنا بعض الشيء في شرح الطرائق التي اوصينا بها في الدراسات
المقارنة خلال عرضنا للمثاليين السابقين ، لذلك لم تبق هناك حاجة
للافاضة في معالجتنا للمثال الثالث . على اننا سنعمد هنا الى تجميع
بعض النقاط التي اشرنا اليها في ثنايا الكتاب ، مع اضافة بعض النقاط
الجديدة .

السياق :

يختلف سياق النقاش الحالي حول الطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم
اختلافا كبيرا عما كان عليه في الازمنة السابقة . اضيف الى ذلك ،
ان من الاهمية بمكان ، ان نحدد في كل سياق للنقاش (سواء اكنا
نتناول سياقاً قومياً ام نعالج موضوعاً ما) مرحلة التطور التي يمر بها
البلد من جهة ، ونظام التعليم العالي فيه من جهة اخرى ، وان نتعرف
المستقبل المهني الذي ينتظر الطلاب . اي ان علينا ايضا التأكد من العوامل

المحيطة ، مثل ظروف الحياة والعمل خلال فترة الدراسة - والتي
تختلف اختلافا كبيرا من بلد لآخر ، ومن طبقة اجتماعية الى اخرى احيانا .
وفي كل دراسة محلية لمشكلات الطلاب ، علينا ان نعرف الخلفية الثقافية
والسوابق السياسية للوضع الحالي ، والاطار الدولي المعاصر للدراسة
(فقد تكون هناك حرب معاصرة ، و حملة سياسية ، او اهتمام خاص
يتجاوز مشكلات الطلاب ولكنه يجعلها اكثر قابلية للاشتغال) .

المفاهيم :

ما الذي تعنيه كلمة « طالب » ؟ انها تعني في معظم اللغات الاوروبية
شخصا (شابا بصورة عامة) غادر المدرسة الثانوية والتحق بمؤسسة
للتعليم العالي . ان هذا المفهوم يحمل مقتضيات بنوية سترجيء بحثها
قليلا ، ولكننا لا نستطيع الآن تجاهل الحقيقة المتمثلة في ان هذا الشخص
انسان متفوق في العادة - شاب ذو ذكاء لامع والحصيل دراسي عال ،
واظب خلال سنوات عدة في مدرسة ثانوية راقية واعدة ، يوصف المعلمون
والدراسة فيها بعبارات متميزة ، ويعامل الطلاب بأساليب تختلف
عن الاساليب المستخدمة في المدارس الثانوية الأدنى مرتبة .

ان جزءا من سياق المفاهيم الحالي يتمثل في المفهوم الجديد « النخبة
الفكرية Meritocracy » اضافة الى التركيز التقليدي على « النخبة
الاجتماعية Aristocracy » وهذا المفهوم الجديد يلح على ان الشبان
الجامعيين ، وربما الشابات ، « يستحقون » المكان الذي وصلوا اليه .
اما المفاهيم القائلة بان الطالب « عامل من نوع ما » يحصل على منحة
حكومية او اجر مسبق (بحسب سياسة البلد او رخائه - وأداء الطلاب
في الامتحانات بصورة عامة) فانها لا تكفي لمحو الصورة القائمة في الاذهان
عن الحياة المتميزة للطلاب الجامعيين التي تمثل حقا طبيعيا لهم .

ان التلونات المتراكمة خلال العصور حول مكانة الطلاب يجب
ان يحسب حسابها ، حتى في الاحوال التي لا تطرح او لا يوافق عليها

على هذا النحو السافر . فقد كان الطلاب في العصور الوسطى يعفون
من المثول امام المحاكم العامة ، ولم يكونوا يحاكمون الا من قبل اقرانهم
او رؤسائهم الدينيين . وفي العديد من البلدان يحظر على رجال الشرطة
دخول الحرم الجامعي حتى يومنا هذا ، كما كان الطلاب يلقون خلال
عصور طويلة تسامحا فيما يصدر عنهم من شغب وعنف وسكر ومجون .
ان الابنية الجامعية نفسها والانظمة الاساسية للجامعات القديمة تشهد
وبالانتشار الواسع لهذه الامتيازات ، حتى ولو لم يحدثنا التاريخ عنها .
وطلاب اليوم هم وريثة تلك التقاليد .

الا ان بعض البلدان وبعض الجامعات في بلدان اخرى تتوقع من
الطلاب سلوكا عفيفا مستقيما (وقد درست مرة طوال اكثر من شهر
في جامعة امريكية كبيرة قبل ان اتحقق من ان تناول المشروبات الكحولية
- حتى البيرة - غير مسموح به في الحرم الجامعي ، ذلك ان المدرسين
كانوا يتناولونها خلافا للقواعد المنصوص عنها ، ولا سيما ان الصيف
كان حارا جدا) ذلك ان جميع الحدود الخلقية توضع ، مع ان كل الطلاب
يعرفون انها لا تنفذ . واذا كنا نصادف في هذه الجامعات الحاحا اكبر على
الطاعة والقيود مما نراه في المعاهد العليا المتسامحة ، فاننا نصادف فيها
قدرا اقل من الجدية والتنافس في الدراسة ، مما نراه في تلك المعاهد .

ولنشر ضمن هذا السياق الى اننا لاحظنا خلال دراستنا لليابان
وجود تنافس صار بين الطلاب خلال سنوات الدراسة الجامعية الاولى .
الا ان هذا التنافس يهدأ غالبا في السنوات التالية . وقد يعود الى ان
الطلاب يحققون المستوى الذي يطمحون اليه خلال السنة الاولى او
السنتين الاوليين . كما اننا نلاحظ من ناحية اخرى ان تصرف المدرسين
اليابانيين الابوي ازاء طلابهم يمنعهم من معاقبة الطلاب العاقين او
المسيئين . وهكذا نرى ان مفاهيم الواجبات الجامعية والادوار الطلابية
تختلف بصورة كبيرة من مكان الى آخر .

ان الفصل الكلي في دراستنا بين المفاهيم والسياق والبنيان الاجتماعي
والاكاديمي مستحيل ، ولكنه ما من سبب يجعلنا نأسف لهذا التفاعل بين

الجوانب الثلاثة . بل اننا ، على العكس من ذلك ، نصادف خلال بحثنا عن مفهوم أوضح « للطالب » أو « للسلوك المناسب للطالب » توضيحات هامة تأتينا من النظر بصورة مقارنة الى اشكال التنوع حسب السياق والبنيان .

هناك متغيران اجتماعيان هلمان ، يحملان ايهاءات مفهومية ذات دلالة . فهناك فرضية عامة تقول بأن الطلاب قليلون من حيث العدد ، يتجمعون على الاغلب في عدة مراكز قديمة . وهناك فرضية أخرى تقول بأنهم من الذكور . وهذه الفرضية الأخيرة شبه عامة حتى أن النساء الجامعيات في الولايات المتحدة ، حيث ترتفع نسبتهن بين الطلاب ، مازلن يلقبن بـ « عناصر التعليم المختلط Co-eds » . وهذا اللقب يميزهن من جهة عن كانوا يعدون في الاصل طلابا حقيقيين ، ويبين من جهة أخرى أن التحاق النساء بالتعليم العالي تم في فترة متأخرة . وفي عدد من الجامعات التي تنتشر حاليا في عدد من بلدان العالم – وحتى بعد حصول المرأة على قبول عالمي في التعليم العالي ، ودخول عناصر طلابية تنتمي الى الطبقات الكادحة بصورة متزايدة – مازال هذه الفرضيات القديمة ذات اثر كبير – لا على المستوى العقلاني فحسب ، بل على مستوى التقبل الضمني لبعض معايير السلوك ورفض بعضها الآخر أيضا .

لقد حصل في السنوات الأخيرة بالطبع تغير هائل في الادوار التي يقبلها الطلاب لانفسهم ، واصبح الكثير منهم يتباهون برفض المبدأ القائل بأن الطلاب يشكلون نوعا مستقلا من الناس يشبه الكتبة الشاحبين في العصور القديمة . كما أن تحول العلاقات بين الرجال والنساء على جميع المستويات غزا كلا التصورين القديمين : «الديري السابق» (والمتمساح) والذين عدت الدراسة لاجامعية ضمنهما امتيازاً للرجال ، منذ اجيال قليلة .

وقد تعرض مفهوم « الاستاذ » أو « المدرس الجامعي » أيضا لتغيرات كبرى . فلم يعد الرأي العام يسمح لهذا المدرس بأن يكون ذلك الانسان

المنعزل ، الشارد الفكر ، الذي لا يعرف شيئا عن العالم من حوله ،
والذي لا يبالي بأثر العلم في شؤون العالم . فقد رفض الوجدان
الأكاديمي بصورة شبه كلية وضع الكتبة في المصور القديمة .

وفضلا عن ذلك ، من المهم جدا فيما يتعلق بواجبات المدرس الجامعي
تجاه الطلاب ، أن نلفت الانتباه الى زوال المفاهيم القديمة القائلة بحرية
العلم والتعلم (والتي تسمح نظريا للمدرس بأن يتابع أهواءه الأكاديمية
دون أن يفتي بالضرورة برنامجا دراسيا كاملا من خلال موضوع معين ،
كما تترك الطالب حرا في الجلوس الى الأستاذ الذي يختاره) . وهناك
موضا من ذلك عناية كبيرة بالتعليم الفعال ، والانتباه الفعال لحاجات
الطلاب .

لقد بدأ ذلك يظهر في أماكن عدة ، على الأقل ، بالرغم من أن أحداث
مايو / أيار ١٩٦٨ في فرنسا ، وكل ما حدث قبلها في الدول الأخرى ،
أبانت أن مفهوم « الحياة الطلابية » قد تعرض لتغيرات كثيرة خلال
السنوات الأخيرة . كما أن أحداث مايو / أيار ١٩٧٠ في جامعة كنت
Kent العامة في الولايات المتحدة الأمريكية شكلت ذروة اضطراب الطلاب
في الجامعات الأمريكية ، وقد تسبب هياجا كبيرا في المستقبل . أن تحديد
مفهوم « الطالب » و « دور الطالب » أصبح أمرا عسيرا حتى في البلد
الواحد ، لذلك يترتب علينا ، أكثر من أي وقت مضى ، عندما نحازف
بالقيام بدراسات دولية ، أن نتأكد أولا من قابلية المفاهيم المستخدمة
للمقارنة . وتلك لعمري مهمة ليست يسيرة إطلاقا ، ويزيد في صعوبتها
وجود اختلافات من النوع البنيوي الى جانب الاختلافات في المفاهيم .

البيان :

لقد اضطررنا لتناول بعض الجوانب البنيوية فيما سبق ، ولا سيما:
أعداد الطلاب ومكانتهم الاجتماعية، وعلاقتهم بالسلطات الجامعية، الخ ...
ولكن هناك جوانب أخرى لابد لكل دراسة جادة من فحصها قبل أن تسير
أبعد من ذلك .

ان القضية الاولى التي تواجهنا بوضوح هي الخلفية الاجتماعية للطلاب ومكانتهم الاقتصادية . ففي جمهورية ألمانيا الفدرالية وهولندا ، على سبيل المثال ، نرى ان عدد الطلاب الجامعيين قليل ، وان تمثيلهم للطبقة العاملة غير جيد اطلاقا . وهذه الظاهرة نصادفها - على نطاق أضيق - حتى في انكلترا ، حيث يقوم افضل نظام للمنح الطلابية في العالم (ربما كان ذلك باستثناء البلدان الشيوعية ، ومن المحتمل دون استثناء هذه البلدان) ، وتوجد أعلى نسبة من أبناء الطبقة العاملة في التعليم العالي . (الا انه يوجد هناك أكثر من دليل على التغير الاجتماعي اذا نظرنا الى مهن الاجداد بدلا من مهن الآباء) . أضف الى ذلك ، ان أبناء الطبقة العاملة ليسوا منتشرين بصورة متعادلة في الجامعات المختلفة ، وفي الفروع الدراسية المختلفة . وحول هذه النقطة توجد وثائق كافية ، كما ان دوائر القبول في الجامعات ومراكز البحوث الخاصة تقوم بعمل ممتاز في هذا المجال من الدراسة . ان البنيان الاجتماعي - الاقتصادي ، والتوزيع الجغرافي (الريفي - الحضري) لمجموع الطلاب يشكلان مجالا مجزيا للدراسات المقارنة ، وضرورة هذه الدراسة لا تسوغ الاقتصار على الملاحظات المقارنة السريعة التي تجري أحيانا .

هناك جانب من التمايز البنيوي يهمل بصورة مذهلة في الاحصاءات الدولية ، ويتمثل في أن العمر المدرسي (التعليم قبل الجامعي) في عدد من البلدان الاوروبية يتداخل مع المدى العمري للدراسة الجامعية في اقطار أخرى ضمن فترة قد تبلغ عدة سنوات . ففي الهند مثلا ، يحصل عدد من الطلاب الجامعيين ، نظرا للسماح بالترفيه المزدوج ، على الدرجة الجامعية الاولى في سن 18 أو 19 ، وبعضهم في سن 17 ، في حين يمتد العمر المدرسي رسميا في ألمانيا الغربية وإيطاليا ودول مماثلة حتى سن 19 ، وفي الواقع ، يبلغ العمر الوسطي للحصول على الشهادة الثانوية *Abitur* في ألمانيا 20.6 . وحتى حين تكون المدارس في مستوى واحد من الجودة (وهذا ليس صحيحا دائما) ، من الواضح ان التحصيل المتوقع في الدرجة الجامعية الاولى في بلد ما قد لا يكون أعلى من مستوى التحصيل في نهاية المدرسة الثانوية في بلد آخر (وقد أشرنا الى هذه النقطة فيما سبق) .

أضف الى ذلك أن معدل عمر الطالب الجامعي قد يكون ٢٠ في بعض البلدان ويصل الى ٢٥ في بلدان أخرى .

أن بعض البلدان يعنى عناية زائدة بتدريس الطلاب والإشراف عليهم . وبالرغم من أن هذه النقطة تعد نقطة اجرائية ، إلا أن لها مقتضيات بنيوية أيضا . فمن أجل أن يكون الطلاب على صلة مع المدرسين والمشرفين الآخرين يجب أن تكون الجامعة مزودة بمخابر ومكتبات ، ويجب أن تكون هذه الخدمات مجتمعة في مكان واحد من أجل سهولة الوصول اليها . ما مدى اختلاف النظام المنتشر في الهند ، وفي أماكن أخرى ، حيث ترتبط نظريا بالجامعات « معاهد تمنح درجات » تعادل واقعا النهاية العليا للمدارس الثانوية (أو تفضلها قليلا) ؟ . وعلى صلة بهذه النقطة ، تتخذ بعض الجامعات طابعا داخليا قويا ، بينما يكون بعضها الآخر من النوع الذي يقطن طلابه في بيوتهم ، وينتقلون يوميا اليه . ومن الصعب في هذه الظروف أن نتصور أن علاقات الطلاب بالجامعة واحدة ، إلا إذا ائبنا هذه النقطة بمعايير أخرى . أن مهمة الباحث المقارن تتمثل في أن يتحقق من هذه المعطيات بتحليل دقيق ، تدعمه أدلة قوية .

العمليات :

أن المتغير الأكثر بروزا هنا هو طول مدة المساق الجامعي . ففي انكلترا يقتصر طول الدراسة الجامعية الأولى على ثلاث سنوات ، ولكن التدريس فيها يتم بصورة مكثفة ، وضمن اختصاصات ذات مناهج محددة ، ولاشخاص اختيروا بدقة متناهية - بعد أن يكونوا قد درسوا في مدارس مختارة أو اتبعوا مسارات دراسية مختارة . أننا لا نذكر هذا الأسلوب على سبيل التوصية باتباعه ، ولكن من الضروري أخذه بالحسبان (إضافة الى معدل النجاح المرتفع في الجامعات البريطانية والذي يبلغ ٨٦٪) ومقابلته مع معدل التسرب العالي للطلاب والوصاية غير المحدودة التي نراها في جامعات القارة الأوروبية . ففي تلك الجامعات يتسرب نصف الطلاب المسجلين ، ويحتاج نصف الباقين الى سنتين إضافيتين أو ثلاثة على المدة المحددة للتخرج .

ولهذا النمط من العمليات في جامعات أوروبا التقليدية اثر قاس على الطالب الفقير - هنا اذا تمكن ذلك الطالب من الالتحاق بالجامعة منذ البداية . ان طالبا هذه حالة يضطر غالبا الى ممارسة عمل مآجور لتوفير مصاريفه . وليس هذا بالامر السهل في أوروبا ، التي تعج بالعمال الغرباء ذوي الاجر الرخيص ، كما هي الحال في أمريكا مثلا حيث تصل الاجور الى معدلات قياسية بالمقارنة مع البلدان الاخرى ، بالرغم من البطالة أو الانتقطاع عن العمل . أضف الى ذلك ، انه بينما نجد ضمن جامعات الولايات المتحدة عددا كبيرا من الاعمال المآجورة التي يستطيع الطلاب تأديتها (كالعناية بالباحات ، أو التموين أو الامن أو البريد ..) نرى ان هذه الامكانيات قليلة جدا في جامعات البلدان الاخرى . ويعود ذلك من جهة الى التقليد الشائع والقائل بان عمل الطلاب في الجامعة هو الدراسة ، وأن العمل المآجور يضعف فرص نجاحهم فيها ؛ كما يعود من جهة ثانية الى تقليد آخر ينظر الى الاعمال اليدوية على انها لا تليق بطبقة الطلاب . على ان هذا التقليد الاخير تحطم الآن كليا نظرا لحاجة الطلاب الى العمل ، في العطلة الصيفية على الاقل .

هناك جانب اجرائي آخر اشرنا اليه فيما سبق ، وهو يتمثل في نظرة المدرسين والمشرفين الى واجباتهم . ولا نريد ان نكرر هنا ما قلناه سابقا عن مفهوم « التعلم الحر » ومقتضياته ، الا ان هناك متغيرا مهنيا آخر يمكن ان يمارس تأثيرا كبيرا في الطلاب . فالتقليد الالماني مثلا يلح الحاحا كبيرا على دور المدرس في البحث لدرجة ان هذا المدرس يرى غالبا في البحث العلمي واجبه الاول . وقد ادى ذلك ، في الواقع ، الى اقتراح تعيين نوع وسط من المدرسين يسمون « المدرسين العاملين في التدريس » في اطار مشروع لاصلاح التعليم العالي في ألمانيا .

من الطبيعي ان يأخذ بعض الاساتذة (كما يلقب مدرسو الجامعة عامة في بلدان عديدة خارج المملكة المتحدة) واجباتهم في التدريس والاشراف بصورة جدية ، الا انهم يطالبون في الغالب (ان لم يكن دائما) بتدريس ما لا يزيد على الخمس ساعات اسبوعيا خلال فترات الدوام ، ومنهم من يدرس اقل من ذلك .

وهكذا فقد يكون المنتسب في الجامعة مصفورا نادرا ، الا اذا كان يناسبه المكوث فيها من اجل أغراضه الخاصة . ونظرا لتوافر الكثير من الوقت لديه للبحث العلمي او لاهتماماته الخاصة ، لن ندهش اذا رأينا المدرس الجامعي في عدد من بلاد العالم يعترف بأنه يعمل نصف الوقت في جامعته ، والنصف الآخر في جامعة أخرى او في عمل مختلف كليا . فقد يعمل طبيبا أو محاميا ، وهذا ما يجعله أكثر دنوا من الميدان الذي يقوم بتدريسه في الجامعة . الا انه قد يعمل عضوا في البرلمان أو صحفيا أو ناشرا أو في مشروع خاص . وفي هذه الاحوال لن يكون مدهشا اذا ذكر لي طلاب من بلدان عدة (ومنها بلدان اوربية) أنهم لم يتحدثوا قط الى مدرسهم في الجامعة . وتساعد معظم الجامعات ، في جميع هذه الاحوال، المدرس المسئول (الذي يسمى بالعامية الايطالية بارون Barone تملما كما يسمى رئيس العصبة) في أعماله الجامعية الهامة بتعيين معيدين من الشبان المتحمسين الذين يقومون بعمل الاستاذ مجانا أو لقاء أجر ضئيل . وقد يقطن الاستاذ في المدينة نفسها (او في أي مكان يشاء) ويأتي نادرا الى الجامعة . فما مدى الصلة الشخصية او الاجرائية مع استاذ من هذا النوع ، مهما تكن النظرية التي تقوم في اطارها ؟

ان مسألة ما اذا كانت الجامعة تتضمن « تدريبا » لاشخاص كالأطباء او المحامين او المهندسين (متميزا عن العلم الذي تستند اليه مهاراتهم) تعد معيارا هاما جدا لتقويم جدوى التعليم الجامعي . وهي تتخذ أهمية مباشرة بالنسبة للطالب نفسه . فكلية او دائرة جامعية تهتم اهتماما كبيرا بايجاد التدريب ضمن الجامعة او تنظيمه في مشاريع مرتبطة بها (كما هي الحال في الاتحاد السوفييتي ، او في مقررات الشطائر Sandwich Courses في بريطانيا) تتضمن علاقات مع طلابها تختلف عن العلاقات التي نجدها في الجامعات التي تحشر مئات من الطلاب في قاعات وتجعلهم يستمعون الى محاضرات نظرية بعيدة عن التطبيق العملي . (ويحضرني هنا مثال احدى كليات الزراعة التي زرتها والتي تقع وسط المدينة ، وكلية زراعية اخرى تقع في الارياف الا ان الطلاب فيها كانوا يرتدون ثيابا نظيفة واحذية خالية من البقع ويحملون بأيديهم كراسات مرتبة بعناية ، وهم يستمعون

الى المدرس الذي كان يحاضر على حافة حفرة ، يزرع أحد العمال فيها شجرة لتوضيح الاسلوب الذي يشرحه المدرس) . ان مسألة التدريب واسلوبه تعد تشخيصا للكفاءات العملية للطلاب ، كما تحدد آفاق الاشخاص والمهن التي يحتمل أن يواجهوها .

هناك اعتبار آخر يتصل اتصالا وثيقا بما نتحدث عنه . ففي السويد وبعض الاقطار المتقدمة الاخرى ، نلاحظ من حين لآخر أن الطلاب قد بدأوا يرفضون الجامعة (وجميع الاشكال النظرية التي تلحق بها) . والنتيجة المباشرة لذلك هي أن العديد منهم يفتشون الآن عن دراسات أكثر تطبيقا، وربما عن أعمال مشفوعة بتدريب . لكن ماهو أكثر أهمية بالنسبة لنا ، نحن المهتمين بموضوع الطلاب ، هو أن مفهوم « الطالب » و « دور الطالب » يتعرض لتغير جديد بسبب عدم ملائمة الطريقة التي تتبعها جامعات متعددة في تسيير أعمالها . كما أن فتح طريق الخبرة اللاحقة و « التربية المعادة recurrent Education » يؤثر أيضا في مفهوم « الطالب » .

القرارات :

يبدو من غير المناسب ، في زمن تجتاح فيه التغيرات بنية القسم الاعلى من التعليم الثانوي والقسم الادنى من التعليم العالي ، أن نجازف باتخاذ قرارات حول السياسة ، ذلك أن غيرها سيستبدل بها على الاغلب في مستقبل قريب . ولكنه يجدر بنا أن نتوقف عند النقطة التالية .

ان الطلاب كانوا - خلال جميع العصور شديدي الانتقاد . ويجب أن يكونوا كذلك . ويعتقد الكبار أن الطلاب ينتقدون مبدئيا بصورة جذرية السياسة والاخلاق القائمة (كما يفعل البعض) ، وأنهم يوجهون انتقاداتهم للجامعات من هذه الزاوية . والواقع ان انتقادات الطلاب تنصب بالقدر نفسه ان لم نقل بقدر اكبر على الاجراءات المتبعة في الجامعة . واعني بذلك أنهم ينتقدون اسلوب تجزئة المعرفة ، وتدريسها بلا مبالاة ، أو بتنظيم مبالغ فيه ، ودون دعم كبير بالمكتبات والصادر الاخرى . ان لوازم الحياة

الطلابية (مثل السكن والطعام ..) تشكو من نواقص كثيرة ، وان غياب التسهيلات الاخرى يسبب للطلاب ازعاجات لا تحتمل .

لذلك ننبه هنا الى بعض القرارات التي يجب على الجامعات نفسها ان تتخذها . ولكننا نعترف من جانبنا بأن الظاهرة التي تحظى بالاعلان او الظاهرة المباشرة ليست دائما الظاهرة الجديرة بالتسجيل من اجل المقارنة . فهناك اشياء قد تكون اقل وضوحا ولكننا نستطيع تقديرها من طريق تحليل بسيط .

ويجب ان يفهم بالطبع أننا ، خلال جميع التحليلات التي قدمناها في هذا الملحق ، لم نفعل اكثر من اقتراح تقنيات عملية في التحليل المقارن تسهل قيام المزيد من البحث والدراسة العميقة . ويجب ان يتضح فعليا من الامثلة المقدمة ان استخدام هذه التقنيات يثير التفكير في الكثير من البحوث ، كما يساعد في اجرائها .



المصطلحات الرئيسية المستعملة في الكتاب

- ١ -

Automation	أتمتة
Paid educational leave	إجازة دراسية مأجورة
Professionalism	احترافية
Test	اختبار
Failure	إخفاق ، رسوب
Performance	أداء
Research instrument (s)	أداة (ج - أدوات) البحث
Administration, management	إدارة
Perception (s)	إدراك (ج - إدراكات)
Counseling, guidance	إرشاد ، توجيه
Professor	استاذ جامعي
Questionnaire	استبانة
Recrutment	استلحاق ، وفد
Investigation	استقصاء
Educational idiom	أسلوب تربوي
Selection	اصطفاء
Reform	اصلاح
Conceptual framework	اطار ادراكي
Analytical framework	اطار تحليلي
Dissertation	أطروحة ، رسالة جامعية
Reproduction	إعادة الإنتاج
Reappraisal	إعادة التقويم

- ٦٤٥ -

Repetition	إعادة الفصل الدراسي أو السنة
Reconsideration	إعادة النظر
Credit	إعتماد
Initial, or pre-service preparation	إعداد أو تأهيل قبل الخدمة
Post service, or post-experience preparation	إعداد بعد الخدمة أو الخبرة
Prospect (s)	آفاق (ج - آفاق)
Academy (Academie)	أكاديمية، أو منطقة تعليمية (فرنسا)
USSR Academy for Educational Sciences	أكاديمية الاتحاد السوفيتي للعلوم التربوية
Enrolment, access	التحاق
Commitment	التزام
Examination: (s)	امتحان (ج - امتحانات)
University Entrance Examination	امتحان القبول في الجامعة
Illiteracy	أمية - الأمية
Transfer	انتقال
Commuting	الانتقال اليومي بين أماكن السكن والعمل المتباعدة
Priority	أولوية

- ب -

Enquiry (ies), Research	بحث (ج - بحوث)
Term paper	بحث فصلي (يقدم خلال الفصل الدراسي)
Participant research	بحث مشترك
Essay	بحث مقالي
Alternative (s)	بدليل (ج - بدائل)

Software	برامج ومواد تعليمية تعرض في الأجهزة التربوية الصلبة
Head Start Programme	برنامج البداية المتقدمة (الولايات المتحدة)
A college work - study programme	برنامج جامعي يجمع بين الدراسة والعمل
Battery of «minimum Competency» tests	بطارية اختبارات الكفاءة الدنيا (الولايات المتحدة)
Dimension, i(s)	بعد (ج - أبعاد)
Structure (s)	بنية (ج - بنى)
Polytechnical	بولتكنيكي (الاتحاد السوفيتي)
House of culture	بيت الثقافة (الاتحاد السوفيتي)
The Pioneer House	بيت الطلائع أو الرواد (الاتحاد السوفيتي)

- ت -

Exchange	تبادل
Insight	تبصر
Interdependence	تبعية متبادلة
Achievement, attainment	تحصيل - انجاز
Operational analysis	تحليل اجرائي
Tabular analysis	تحليل جداولي
Comparative analysis	تحليل مقارنة
Innovation	تجديد
Trial and Error	التجربة والخطأ
Planning	تخطيط
Frontier	تخم ، تخوم ، تخومي
Homemaking	التدبير المنزلي

Work training	تدريب على العمل (الاتحاد السوفيتي)
In-service training	تدريب في أثناء الخدمة
Pre-professional training	تدريب قبل - مهني
Vocational training	تدريب مهني
Hierarchy (ies)	تراتب (ج - تراتبات)
Social, or community, education	تربية اجتماعية (للكبار)
Extension education	تربية اضافية
Compulsory education	تربية الزامية او تعليم الزامي
Post-compulsory education	تربية بعد - الزامية
Post-school education, Further education	تربية بعد - مدرسية
Compensatory education	تربية تعويضية
Liberal, or liberal arts, education	التربية الحرة
Periodic education	تربية دورية
General education	تربية عامة
Remedial education	تربية علاجية
Non-formal education	تربية غير نظامية
Pre-school education	التربية قبل المدرسية
Adult education	تربية (او تعليم) الكبار
Bookish education	تربية كتابية
Informal education	تربية لا نظامية
Continuing education	تربية مستمرة
Recurrent education	تربية معاودة
Comparative education	التربية المقارنة
Rationalization	ترشيد
Promotion	ترافيع
Coding	ترميز
Double promotion (s)	ترافيع مزدوج

Drop-out	تسرب
Streaming, grouping	تشعيب
Homogeneous grouping	تشعيب الى زمر متجانسة
Heterogeneous grouping	تشعيب الى زمر غير متجانسة
Socialization	تطبيع اجتماعي، أو تنشئة اجتماعية
Equivalence of qualifications	تعادل المؤهلات
Reinforcement	تعزيز
Rote learning	تعلم حربي، أو صم - عن ظهر قلب
Higher education	تعليم عال، التعليم العالي
Co - eds	تعليم عال مختلط (الولايات المتحدة)
Free schooling, free tuition	تعليم مجاني
Feed-back	تغذية راجعة
Interpretation	تفسير
Brightness, excellence	تفوق
Provision (s)	تقديم (ج - تقديمات)
Evaluation, assessment	تقويم
<u>Equal opportunities, democra-</u> <u>tization</u>	تكافؤ الفرص، ديموقراطية التعليم
Pupil	تلميذ
Assimilation	تمثل، استيعاب
Urbanization	تمدن
Vocationalization	تمهين
Finance, financing	تمويل
Segregation	تمييز
Prediction	تنبؤ
Class stratification	تنضد طبقي
Standardization	تنميط

Communication (s)
Timetable

تواصل (ج - تواصلات)
توقيت مدرسي ، جدول التوقيت

- ث -

Culture

ثقافة

- ج -

Private university
Public university

جامعة أهلية
جامعة عامة (تمولها المدن والسلطات
المحلية في اليابان)

National university

جامعة قومية أو وطنية (تمولها
الحكومة القومية في اليابان)

Composite university

جامعة مجمعة - اليابان

State university or college

جامعة (أو معهد) الولاية -
الولايات المتحدة

Open University

الجامعة المفتوحة - بريطانيا

European Economic Community

الجماعة الاقتصادية الأوروبية

Hardware

الجهاز التكنولوجي الصلب أو المعدني

Personnel

الجهاز العامل في مؤسسة أو مجال ما

Juvenile delinquency

جنوح الأحداث

- ح -

Computer

حاسب ، حاسوب

Newness

حدائنة

Mobility

حرك

Period

حصة دراسية

Self-government

الحكم الذاتي

Cycle

حلقة

- ٦٥٠ -

The orientation cycle

Slum

Ghetto

حلقة التوجيه - فرنسا

الحي الفقير المزدهم

الحي المفلق

- خ -

Experience

Empirical

Plan

خبرة

خبري

خطط - خطة

- د -

Pilot study

Part-time study

Correspondence study

Undergraduate study

Case study (ies)

Liberal arts studies

Graduate, and post-graduate
studies

Full - time study

Survey

Comparative study

Cross-cultural study

Area study

Work oriented study

Monograph

Field study, empirical study

Theoretical study

Developmental study

دراسة استطلاعية

دراسة بعض الوقت - دوام جزئي

الدراسة بالمراسلة

الدراسة الجامعية الاولى

دراسة حالة (ج - حالات)

الدراسات الحرة

الدراسة (او الدراسات) العليا

دراسة كل الوقت - دوام كامل

دراسة مسحية - مسح

دراسة مقارنة

دراسة مقارنة عبر الثقافات

دراسة منطقة

دراسة موجهة للعمل

دراسة مونوغرافية

دراسة ميدانية

دراسة نظرية

دراسة نمائية

Deschoolers	دعاة إلغاء المدرسة
Work-book	دليل (أو مرشد) للعمل
Evidence	دليل أو حجة
Attendance	دوام

- ر -

Komsomol	الرابطة الشيوعية للشباب
Diagram	رسم بياني
Supplement	رَقْد ، رَفْد
Vision	رؤية
Kindergarten, Nursery school (s)	روضة الاطفال (ج - رياض)
Ecole maternelle	روضة الاطفال - فرنسا

- ز -

Fellowship	زماله (منحة دراسية في مستوى الدراسات العليا)
------------	--

- س -

The cumulative record	السجل المدرسي التراكمي - الاتحاد السوفييتي
The educational ladder	السلم التعليمي
Five - point scale	السلم ذو الدرجات الخمس (في التقويم)
The Uniform salary scale	السلم الموحد للرواتب
Borderline behavior	السلوك الحدسي (المتطرف)
Policy (ies)	سياسة (ج - سياسات)

Maîtrise	شهادة نهاية المرحلة الجامعية الاولى (أربع سنوات دراسية) - فرنسا
High-school Diploma	شهادة نهاية الدراسة الثانوية - الولايات المتحدة
Associate in Arts or Sciences	شهادة مشارك في الآداب أو العلوم (سنتان من التعليم العالي) - الولايات المتحدة
B. A; B. S.	شهادة بكالوريوس في الآداب أو العلوم (٤ سنوات من التعليم العالي) - الولايات المتحدة
M. A.; M. S.	شهادة ماجستير في الآداب أو العلوم (دراسات عليا) - الولايات المتحدة
Ph. D.	شهادة دكتور في الفلسفة (دراسات عليا) - الولايات المتحدة

- ص -

Class	صف دراسي - طبقة اجتماعية
Classes préparatoires	صفوف إعدادية (للمدارس العليا أو العظمى) - فرنسا
Heterogeneous classes	صفوف غير متجانسة
Homogeneous classes	صفوف متجانسة
Policy making	صنع السياسة
Decision making	صنع القرار أو اتخاذه

- ض -

Control	ضبط
Student	طالب

Method (s)	طريقة (ج - طرائق)
Progressive methods	طرائق تقدمية
Pioneer (s)	الطلّاع أو الرواد - الاتحاد السوفييتي

- ظ -

Phenomenology	الظاهراتية - أو الظواهرية
---------------	---------------------------

- ع -

Returns	العائدون إلى الدراسة بعد انقطاع (صغارا وكبارا)
Monitor	عريف
Remedial	علاجي
Lalicism	علمانية
Ecology	علم البيئة
Politics	علم السياسة
Social sciences	علوم اجتماعية وإنسانية
Pure sciences	علوم بحثية
Educational (or Pedagogical) sciences	علوم التربية
Applied sciences	علوم تطبيقية
Classwork	العمل الصفّي
Socially useful labour	العمل المفيد اجتماعيا - الاتحاد السوفييتي
Operation, process	عملية

- غ -

Objective (s)	غرض (ج - أغراض)
Absenteeism	غياب أو تغيب

- ف -

Age - group	فئة عمرية
Disadvantaged group	فئة محرومة
Working hypothesis	فرضية عاملة
Research team	فريق للبحث
Term	فصل دراسي
Trimester	فصل دراسي ثلثي
Quarter	فصل دراسي ربعي
Semester	فصل دراسي نصفي

- ق -

Admission (s)	قبول
Study loan (s)	قروض دراسي (ج - قروض)
Fees, tuition fees	قسط مدرسي (ج - أقساط)
Preparatory department (s)	قسم تحضير للتعليم العالي - الاتحاد السوفييتي (ج - أقسام)
Extracurricular section (s)	قسم النشاط اللا صفي - الاتحاد السوفييتي (ج - أقسام)
Traditional sector	قطاع تقليدي (في الاقتصاد والمجتمع)
Modern sector	قطاع حديث (في المجتمع والاقتصاد)

- ك -

Basic Competency	الكفاءة الأساسية (الولايات المتحدة)
Junior college	كلية صفري - الولايات المتحدة
Community college	كلية المجتمع - الولايات المتحدة

- ل -

Literacy	لا أمية
Basic literacy	اللا أمية الأساسية

Retained literacy
Decentralization
Uncertainty

اللا أمية المحتفظ بها
لا مركزية
اللا يقين

- ٢ -

Academic Competitions
Olympiads

مباريات أكاديمية
مباريات أكاديمية في الرياضيات
والعلوم - الاتحاد السوفييتي

Follow - up

متابعة

Prerequisites

متطلبات ، شروط مسبقة

Admission requirements

متطلبات القبول

Post - industrial society

المجتمع بعد الصناعي

Learning society

المجتمع المتعلم

Stream

مجرى دواسي

County board

مجلس الاقليم - الولايات المتحدة

The College Entrance Examination Board

مجلس امتحانات الدخول الى الجامعة
- الولايات المتحدة

Local board

المجلس المحلي

School board

مجلس المدرسة

Lecturer

محاضر (في جامعة أو معهد عال)

Chain stores

مخازن سلسلية

Elementary, or primary school

المدرسة الابتدائية أو الأولية

Lower primary school

المدرسة الابتدائية الدنيا - الهند

Higher primary school

المدرسة الابتدائية العليا - الهند

Basic school

المدرسة الأساسية

Private school

مدرسة أهلية

Missionary school

مدرسة تبشيرية (تابعة لارسالية
دينية)

- ٦٥٧ -

Apprenticeship school	مدرسة تعلم الصنعة
Boarding school	مدرسة داخلية
Secondary school	المدرسة الثانوية
High school	المدرسة الثانوية — الولايات المتحدة
Aided school	مدرسة معانة — الهند
District school	مدرسة تابعة للمنطقة — الولايات المتحدة
Municipal school	مدرسة تابعة للبلدية — الهند
Junior (or Lower) high school	المدرسة الثانوية الدنيا (الولايات المتحدة — اليابان)
Senior (or upper) high school	المدرسة الثانوية العليا (الولايات المتحدة — اليابان)
Comprehensive secondary (or high) school	المدرسة الثانوية الشاملة
Public school	مدرسة عامة (مجانية تمول من الضرائب)
Public school	مدرسة عامة (أهلية ماجورة ذات مستوى راق) — بريطانيا
Gymnasie	المدرسة الثانوية الأكاديمية — الدنمارك
Realskole	المدرسة الثانوية الواقعية — الدنمارك
Folk high school	المدرسة الثانوية الشعبية — الدنمارك
Liceo	المدرسة الثانوية الأكاديمية — إيطاليا
Collège d'enseignement secondaire	المدرسة الثانوية المتوسطة أو الدنيا — فرنسا
Lycée d'enseignement secondaire	المدرسة الثانوية الأكاديمية أو العليا — فرنسا
Les grandes écoles	المدارس العليا أو العظمى — فرنسا
Grammar school	المدرسة الثانوية الأكاديمية — بريطانيا
Gymnasium	المدرسة الثانوية الأكاديمية — ألمانيا الاتحادية

Work school	مدرسة العمل - الاتحاد السوفييتي
Extended - day school	المدرسة ذات اليوم المطول - الاتحاد السوفييتي
Teknikum (y)	مدرسة ثانوية متخصصة (تكنيكوم ، ج تكنيكومي) - الاتحاد السوفييتي
Fief school	مدرسة تابعة للاقطاعية - اليابان القديمة .
Temple school	مدرسة تابعة للمعبد - اليابان القديمة
Attached school	مدرسة ملحقة بالجامعة
Vocational or professional school	مدرسة فنية أو مهنية
Scholastic	مدرسي
Hostel (s)	مدينة جامعية - مساكن الطلبة
Akademgorodok	مدينة المؤسسات الجامعية - الاتحاد السوفييتي
Urban	مديني
Revision, review	مراجعة
Phase, stage	مرحلة
Methodological centre	مركز للتأهيل التربوي - الاتحاد السوفييتي
Extension centre	مركز للتربية الاضافية
Work experience centre	مركز لخبرة العمل - الاتحاد السوفييتي
Evening centre	مركز للدراسة المسائية
Educational Resources Information centre - ERIC	مركز المعلومات حول الموارد التربوية - الولايات المتحدة
Centralization	المركزية
Mastery level	مستوى الاتقان ، أو التمكن

Level, standard	مستوى
Accountability	المسؤولية أمام جهة عليا
Participation	مشاركة
School Workshop	مشغل المدرسة
Polytechnics	معاهد، أو كليات الهندسة والعلوم التطبيقية - بريطانيا والولايات المتحدة
College	معهد، أو كلية
The Institute of defectology	معهد للدراسة الإعاقات - الاتحاد السوفييتي
Technical college	معهد تقني
Institut universitaire de Technologie (IUT)	المعهد الجامعي للتقنية - فرنسا
Intermediate college	معهد متوسط، أو معهد عال متوسط
Teachers' college	معهد أو كلية المعلمين
Comprehensive college	معهد شامل، أو كلية شاملة
Land Grant college	معهد ممول من منح الأراضي - الولايات المتحدة
Datum (data)	معطى، ج - معطيات
Parameter (s)	معلمة، ج - معلمات
Criterion (criteria)	مقياس، ج - معايير
Concept (s)	مفهوم، ج - مفاهيم
The superintendent of public education	مفوض التربية في الولاية - الولايات المتحدة
Interview	مقابلة
Approach	مقاربة
Implication (s)	مقتضى، ج - مقتضيات
Course	مقرر، أو مساق دراسي

Refresher courses	مقررات أو مساقات لتجديد المعلومات أو للانعاش
Sandwich courses	مقررات الساندويتش (أو الشطائر) - بريطانيًا
Elective courses or subjects	مقررات أو موضوعات اختيارية
Mechanization	مكننة
The commissioner for Education	مناظر التربية في المنطقة - الولايات المتحدة
Land grants	منح الأراضي - الولايات المتحدة
Scholarship	منحة دراسية
Terminal	منته ومنتھية (بالنسبة للدراسة أو المرحلة الدراسية)
School district	منطقة مدرسية - الولايات المتحدة
Organization for Economic cooperation and Development (O E C D)	منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية
Perspective	منظور
Curriculum (curricula)	منهج ، ج - مناهج
The common core curriculum	المنهج ذو المحور المشترك
Skill	مهارة
Basic skills	المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، بصورة عامة)
White-collar occupations	المهن ذات الياقات البيضاء
Institution	مؤسسة
Indicator	مؤشر
Objectivity, objective	موضوعية ، موضوعي
Talent, talented	موهبة ، موهوب

- ن -

Young technologists' club	نادي التقنيين الصغار - الاتحاد السوفياتي
Conveyor belt	ناقلة ميكانيكية دوارة
Elite	نخبة
Aristocracy	نخبة اجتماعية
Meritocracy	نخبة فكرية
Conference	مؤدوة
Brain drain	نزف أو استنزاف الادمغة
Activity (ies)	نشاط ، ج - أنشطة
Activité d'éveil	نشاط لائيرة الاهتمام أو الايقاظ - فرنسا
Support activity	نشاط داعم ، للمقصرين
Deepening activity	نشاط معمق ، للمتفوقين
System (s)	نظام ، ج - أنظمة أو نظم
One-track educational system	نظام تعليمي ذو مجرى وحيد
The Caste system	نظام الطوائف - الهند
School system	نظام مدرسي
Shift system	نظام نصفي (لخدمة فوجين من التلاميذ في مدرسة واحدة)
The inside view	النظرة الداخلية (نظرة الناس من داخل نظامهم)
Pattern, standard	نمط
Model	نموذج

- ه -

Wastage	هدر
Educational aim (s)	هدف تربوي ، ج - أهداف

Educational Testing service	هيئة الاختبارات التربوية - الولايات المتحدة
The Faculty	هيئة التدريس (ولا سيما في جامعات الولايات المتحدة ومعاهدها)

- و -

Homework	الواجب المنزلي ، أو الوظيفة البيتية
Dogmatism	وثوقية
Credit unit	وحدة معتمدة ، في التقويم - الولايات المتحدة
Unité d'enseignement et de recherche (U E R)	وحدة التدريس والبحث - في الجامعات الفرنسية

★ ★ ★

المفردات

مقدمة المترجمة

٥

القسم الأول

١٥

الدراسات المقارنة - سياق متغير

١٧

الفصل الأول : السياق المتغير للتربية بأسرها

القسم الثاني

٥١

الدراسات المقارنة - التزام جديد - تحليل جديد

٥٣

الفصل الثاني : الدراسات المقارنة - مقارنة جديدة

٨١

الفصل الثالث : التحليل المقارن في تطبيقه على الانظمة التربوية

القسم الثالث

١٠٧

دراسة الحالات

١٠٩

الفصل الرابع : لماذا هذه البلدان ، وبهذه الطريقة

١٢١

الفصل الخامس : الدانمارك عظيمة وصغيرة

١٧٥

الفصل السادس : فرنسا منارة العقل الأولى

٢٦٩

الفصل السابع : الولايات المتحدة الأمريكية أمة على عجلات

٣٧٣

الفصل الثامن : الإتحاد السوفييتي مطالب الشيوعية

٤٤٣

الفصل التاسع : الهند تنمية وديمقراطية

٥٠٧

الفصل العاشر : اليابان قديمة وحديثة

القسم الرابع

٥٧٥

الدراسات المقارنة : تحليل المشكلات وقرارات السياسة

٥٧٧

الفصل الحادي عشر : دراسات مقارنة اليوم - أبحاث

وقرارات للقد

٦٤٥

المصطلحات الرئيسية المستعملة في الكتاب

« عالم واحد » فلا يوجد ثمة قسراً أو بند يمكنه أن يعيش معزولاً عن بقية أجزاء العالم . تلك هي حقيقة عصرنا ، عصر المواصلات المتسارعة . التي ألغت المسافات الزمنية والمكانية عصر الاعلام المعجم الذي يقدم لك كل يوم صورة عن عالمك المتبدل ولهذا كثرت الدراسات المقارنة وشملت الفعالية الثقافية في جوانبها المتعددة . ولا شك في أن الانسان يرغب في معرفة الطرق التي يتكون بواسطتها الانسان المتقدم . أي الانسان الذي يحقق الانجازات العلمية التقنية . وهذا الكتاب يلبي هذه الرغبة فهو يتألف من أربعة اقسام . القسم الاول للتبدلات التربوية المتسارعة . والقسم الثاني للمنهج الذي تقوم عليه هذه الدراسات والقسم الرابع للمستقبل الدراسات المقارنة . اما القسم الثالث ، وهو الاطول اذ يشمل حوالي ثلاثة ارباع الكتاب فهو مكرس للمقارنة بين التربية المعتمدة اليوم في الدانمارك وفرنسا . الولايات المتحدة الامريكية . والاتحاد السوفياتي الهند وانيابان كما انه يبرز الخاصة الاهم لكل من هذه الانماط التربوية الستة . فالتربية الفرنسية عقلانية منطقية والتربية الامريكية (على عجلات) كما يقول الكتاب أي أنها تربية الانسان الذي يتوخى اسرعة في كل امر . اما الهند فتحاول ان تجمع بين خطين متعارضين : التنمية الاقتصادية التي تتطلب حكماً مركزياً قوياً . والديموقراطية التي تتطلب ان تعتمد على الحرية الفردية . وتقابلها اليابان التي تحاول ان تجمع هي أيضاً بين قطبين متعارضين : القديم والحديث . فهي تأخذ بكل اسباب الحداثة وتحافظ في الوقت ذاته على عاداتها وتقاليدها وادبها وغير ذلك مما ورثته عن الاجداد القدامى واخيراً فلالاتحاد السوفياتي يتقيد باحكام المنهج الشيوعي .

هذه الخصائص تبرهن لنا على ان العالم واحد نعم - لكنه أيضاً متعدد .

الطبع وفرز الألوان في مطابع وزارة الثقافة

دمشق ١٩٨٩

في الاقطار العربية ما يصادف

١٤٨٨

سهر النسخة داخل القطر

١٤٨٨